WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR

KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK I — ZESZYT 2

LWÓW 1933 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

ROZPRAWY — ARTICLES:

RECENZJE I SPRAWOZDANIA — COMPTES-RENDUS:

KRONIKA — CHRONIQUE

BIBLJOGRAFJA — BIBLIOGRAPHIE:

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ:

Rocznie (10 zeszytów)	10.—	zł.
Półrocznie: w I półroczu (6 zeszytów)	6.—	„
w II „ (4 zeszyty)	4.—	„
Zeszyt pojedyńczy (bez przesyłki pocztowej)	1.50	„
Cena rocznika I-go (1929 r.)	6.—	„

CENA OGŁOSZEŃ (W SPRAWACH OŚWIATOWYCH):

Po tekście cała strona — 100 zł., 1/2 str. — 60 zł., 1/4 str. — 30 zł.

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

Uwaga. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

Sekretarjat Redakcji: Warszawa, Aleja Szucha, Bibljoteka Min. W. R. i O. P.

Administracja: Warszawa, Aleja Szucha, Ministerstwo W. R. i O. P.

z. 2

ADAM KŁODZIŃSKI (Kraków).

Warunki nowej koncepcji nauczania historji.

Nie zdążyliśmy do tej pory określić i opracować ostatecznie pod względem duchowym naszego szkolnictwa. Po skończonych 14 latach falowań i wahań na lewo i prawo — a dodać należy, nie bez dotkliwej ujmy dla możności ustabilizowania na dłuższą metę jakiejś bardziej jednolitej sylwetki duchowej nauczyciela, ucznia i przyszłego obywatela-Polaka — przeżywamy nowe przesilenie. Snać niepokój powojenny, z ustawicznem zapatrzeniem się w zagranicę, a zwłaszcza w dziwnie niespokojne pod tym względem oblicze psychiczne naszego zachodniego sąsiada, a w łączności z tem brak zaufania we własne siły, udzielił się naszej szkole i systemowi nauczania historji.

Po przeciągnięciu struny w pierwszem stadjum, z metodą heurystyczno-źródłową, jako podstawą wyłączną nauczania historji w gimnazjum na stopniu wyższym i po mniej triumfalnym odwrocie, po tej niefortunnej próbie, w okopy potępianego przedtem w czambuł dogmatyzmu, z udziałem w tym wypadku obok źródeł, jako ilustracji raczej — podręcznika i wykładu — wkraczamy zkolei w trzecią fazę nauczania historji.

Niestety nie pojawił się do tej pory jeszcze oficjalny program nauczania historji, ani ramowy, ani szczegółowy naszej najwyższej magistratury oświatowej. O ile jednak można o tem wnosić z półurzędowych oświadczeń i zaleceń stosowania tego przyszłego programu już obecnie, będzie się on wzorował jak najściślej — w interesie pobudzenia ucznia do możliwie najintesywniejszej aktywności, w zakresie zdobywania sobie samodzielnym wysiłkiem wiedzy, a tem samem wtajemniczania go już od ławy szkolnej we wszystkie arkana przezwyciężania trudności uczenia się samemu — na ideologji pedagogicznej t. zw. szkoły pracy, albo inaczej twórczej, z myślą wyzwalania i rozwi-

jania, na tle takiej organizacji nauczania, drzemiących w duszy ucznia in potentia wszystkich bez wyjątku wartości duchowych. Opierać się on będzie — żeby pójść o krok dalej z jego opisaniem — na systemie współpracy ucznia z nauczycielem, na wdrażaniu ucznia w uczenie się samodzielne pod kierunkiem, o ile możności najdyskretniejszym, pod kontrolą i z udziałem pracy nauczyciela w razie potrzeby, dalej na doskonaleniu się — wbrew dotychczasowej tradycji — w przyswajaniu sobie kultury, umiejętności i metod samodzielnej pracy umysłowej. Odpadnie więc tem samem nauczanie, jako takie, a wystąpi na plan pierwszy uczenie się pod kierunkiem i zdawanie przed nauczycielem sprawy z tych — w swoim rodzaju — wysiłków twórczych. W zakresie znów doboru materjału, oraz sposobów ujmowania i poznawania przeszłości, będzie się ta nowa szkoła posługiwać, o ile się można domyślać, metodą zagadnieniowo-dyskusyjno-referatową, zbliżoną jak najbardziej do laboratoryjnej.

Zaprzeczyłbym samemu sobie, gdybym nie powitał ze szczerą radością tej zapowiedzi. Bo choć sam w swoim czasie, odosobniony pod tym względem, w interesie salwowania charakteru historji w sensie wychowawczym, wystąpiłem najbezwzględniej przeciwko niezdrowemu przeszczepianiu metod jak najściślej badawczo-naukowych do szkoły, to jednak z projektem analogicznym do dzisiejszego, na przykładzie konkretnym starożytnego Egiptu i czasów Łokietka, projektem wdrażania ucznia do uczenia się pod kierunkiem, wystąpiłem jeszcze w r. 1918 w moich Zagadnieniach dydaktyki i w Warunkach pogłębiania historji w r. 1927, z projektem zaś metody zagadnieniowo-dyskusyjnej w r. 1925 na Zjeździe w Poznaniu.

Nawiązując do wzmiankowanych wyżej metod nauczania historji w odrodzonej Polsce, byłbym nawet skłonny najlojalniej uznać, że po każdej z tych obydwu pierwszych, zarzuconych już obecnie, faz nauczania, pozostał pewien dobroczynny osad. Na ich karb w szczególności należy położyć ogromny wzrost nowych zainteresowań i doświadczeń pedagogiczno - dydaktycznych i trwały, niewspółmiernie do czasów niewoli wysoki, dorobek w zakresie powstawania najprzeróżniejszych pomocy naukowych i rozwijającej się coraz pomyślniej literatury dydaktycznej, historycznej, a przedewszystkiem pozyskanie dla tych celów współpracy naszych sfer najwyższych, jak najściślej naukowych.

Na rachunek i dobro pierwszej fazy, heurystyczno-źródło-

wej, mamy do zanotowania wciągnięcie w zakres tak zwanych — mniej fortunnie — w gwarze szkolnej, pomocy naukowych, pomnikowego wydawnictwa tekstów źródłowych, najdonioślejszego — obok dopiero co ogłoszonego Atlasu Historycznego i podręczników Prof. Dąbrowskiego — zdarzenia dydaktycznego w Polsce powojennej. O ile jednak w grę wchodzą owe teksty źródłowe, należy określić jako ujemną: przesadną i niezdrową ambicję odtwarzania wyłącznie na ich podstawie faktów dziejowych, coby w praktyce szkolnej rozmijało się z określonemi celami historji, jako nauki wychowawczo-stosowanej.

Po drugiej znowu fazie, przeszedł na nas w spadku wykład historji bardziej krytyczny, pogłębiony o wiele bardziej, niż przed wojną, skonkretyzowany, z rozpatrywaniem przeszłości, jak przystało na historję stosowaną, pod kątem widzenia nie tylko samej jednej przeszłości, ale zarazem — choć bez szkody dla prawdy dziejowej — jak najwszechstronniej pojętej współczesności, jako widowni późniejszej samodzielnej, obywatelskiej działalności wychowanka.

W porównaniu do stosunków przedwojennych — przyznaję z całą gotowością — były to wszystko niezwykle cenne, wartościowe plusy. Nie mniej, słabą stroną tej drugiej, w porządku chronologicznym, metody dogmatyczno-wykładowej, żeby już nie wspominać o pierwszej, jako stanowczo przeholowanej w sensie negatywnym, była jeszcze ciągle za mała aktywność po stronie ucznia, niemożność zajęcia w klasie, w czasie tego wykładu, każdego wychowanka zosobna równomiernie, a więc trudność nieprzezwyciężona indywidualizowania zabiegów dydaktyczno-wychowawczych; pokutował dalej, mimo przeciwnych pozorów dogmatyzm, powtarzanie za nauczycielem, choć niewątpliwie z lepszem zrozumieniem wykładu w całości, lub — za cząstkowemi zapytaniami — na raty, łącznie w tym drugim wypadku z tem głębszem i bardziej poglądowem naświetleniem; trudność wreszcie znalezienia czasu — z racji rozpierania się zbytniego samego wykładu — na wychowawcze wartościowanie przedmiotu z przymknięciem — rozumie się — oczu na metody i sposoby przyswajania sobie wiedzy przez samego ucznia, a więc z wyłączeniem wszystkich jasnych stron świeżo wprowadzonej metody.

O ileby mi jednak było dozwolone wyrazić jeszcze zastrzeżenia pod adresem tej za trzecim nawrotem nowej metody, uczy-

niłbym to z powodu zbyt pośpiesznego tempa w sposobie jej realizowania, przeskoków z jednej ostateczności w drugą, posuwania się na tej drodze rozbudowy naszego ustroju edukacyjnego, raczej po linji rewolucyjnej, niż, bardziej w tym wypadku pożądanej, ewolucyjnej, w drodze spokojniejszego i ostrożniejszego nawiązywania tych nowych pociągnięć do poprzednich metod nauczania, z myślą o oszczędzaniu sobie nieuniknionych w przeciwnym razie rozczarowań i zawodów. Nie kusząc się o wyczerpanie wszystkich wątpliwości w tym względzie i to bynajmniej nie w zamiarze uprawiania jakiejś krytyki, czy kampanji, ile raczej dla prostowania ścieżek tej nowej metodzie, rozprawię się z niektóremi kolejno poniżej.

Pewien niepokój budzi, wyłączając już niemożność rozejrzenia się zawczasu w projekcie tej nowej szkoły, troska o przygotowanie i celowe uzgodnienie z tą nową reformą t. zw. pomocy naukowych, w szczególności zaś o odpowiednio zreformowane podręczniki. O ile to nowe ujmowanie przeszłości dla celów jak najściślej wychowawczych ma naprawdę zdążać po linji szkoły pracy i metody zagadnieniowo-dyskusyjnej, a nie stać się pożałowania godną namiastką tylko tych szlachetnych w samem założeniu tendencyj, to te pomoce naukowe, z myślą o pielęgnowaniu i rozwijaniu nietylko samej jednej pamięci, ale równolegle wszystkich innych władz duchowych, musiałyby zawierać informacje o przeszłości w postaci faktów ustalonych już i sprawdzonych, co prawda najtroskliwiej, wysiłkiem pozaszkolnym, faktów możliwie najintensywniej skonkretyzowanych, ale — podkreślam — bez „kropki nad i“, w ich ostatecznem, jak się to praktykuje, opracowaniu i oświetleniu, bez zabiegania wpoprzek drogi przez gotowe odpowiedzi tym planowym i zamierzonym przez tę reformę samodzielnym wysiłkom ze strony wychowanków. Pod tym względem wypadnie nam wziąć rozbrat zupełny z dotychczasową tradycją podręcznikową. Z pośród nich dzisiaj tylko jeden, z wielu zresztą względów obecnie już przestarzały, pióra Wincentego Zakrzewskiego, czyniłby zadość warunkom referowania przeszłości w tym duchu.

O ileby bowiem ten przyszły wykład historji nie miał dochodzić do wiadomości uczniów w postaci sui generis in crudo, t. j. bez bliższego rozwinięcia rozumowego, w sensie substratu tylko faktycznego, przedmiotowo stwierdzonego, możliwie jak najlepiej uzmysłowionego, jako punkt wyjścia dla późniejszej

interpretacji i zastosowań życiowo-wychowawczych, ale po dawnemu, na przekór najlepszym intencjom nauczyciela w wprost przeciwnym kierunku, miał karmić ucznia gotową już wiedzą, to w tym wypadku, pod szumną nazwą metody problemowo-dyskusyjno-referatowej, a z nierównie większą mitręgą czasu, przy osiąganiu niestosunkowo mniejszego efektu niż metodą dawnej lekcji typu tradycjonalnego, unicestwilibyśmy w zarodku te, pomyślane jak najściślej w duchu szkoły pracy, intencje i najlepsze zamierzenia.

Postulaty więc najaktualniejsze są:

zaopatrzenie szkoły zawczasu w te odpowiednio zreformowane podręczniki, zarówno pod kątem widzenia doboru materjału, jak i sposobu obrazowania przeszłości;

dalej określenie niedwuznaczne, co na tle tego nowego nauczania historji należy rozumieć przez problem i zagadnienie, czy w szczególności jakiś wybrany fakt ogólniejszego znaczenia, czy — co stanowczo jest czemś innem — samodzielny wysiłek myślowy ze strony ucznia na podstawie znajomości faktycznego przebiegu tego zdarzenia;

następnie rozwiązanie poprawne, bez obawy przeciążania, stosunku pomiędzy pensum pracy szkolnej a domowej ucznia, a w takim razie ustalenie, w jakim zakresie będzie dopuszczalne zadawanie uczniowi jakiegoś pensum do odrabiania w domu, czy też zaznaczenie, iż cały wysiłek wychowanka będzie się — przy tym nowym systemie — ograniczał do pracy w szkole pod kierunkiem. W tym ostatnim razie należy ułożyć stosunek pomiędzy t. zw. cichą, przygotowawczą, czy ściśle laboratoryjną częścią lekcji szkolnej, a drugą, głośną, sprawozdawczą, referatowo-dyskusyjną.

Uzgodnienie z tendencjami tej szkoły pracy rozkładu zajęć szkolnych, w drodze ściągania ich w dłuższe pod względem chronologicznym od dzisiejszych jednostki pracy jest kwestją również doniosłą, podobnie, jak szereg następujących: przeniesienie tych zajęć laboratoryjnych do odpowiednio wyposażonych i zamienionych na pracownie sal szkolnych; usunięcie pewnych niedociągnięć i braków w naukowem wykształceniu samych nauczycieli tej przyszłej szkoły, a przedewszystkiem nadanie jej kręgosłupa w postaci uzgodnionej jak najściślej z potrzebami polskiej racji stanu, idei przewodniej wychowawczej, z możnością zebrania i skupienia w jej łożysku, w interesie spotęgowania

jej efektu, wszystkich rozpierzchłych, w przeciwnym wypadku cząstkowych wysiłków ze strony poszczególnych przedmiotów nauczania. Oto długi, a z pewnością niezupełny szereg tych przedwstępnych warunków, związanych z powodzeniem tej reformy.

Nie mniej bowiem daje do myślenia, w tym wypadku już z punktu widzenia obywatelskiego wychowania, którego rozwiązanie spadnie głównie na barki historji i geografji w tem przyszłem jednolitem 4-klasowem gimnazjum, przerzucenie punktu ciężkości w doborze materjału historycznego, o ile wiadomo z tych półoficjalnych zapowiedzi, z czasów dawniejszych na najmłodsze, co — należy dodać wyraźnie — wszędzie poza Polską, jest najzupełniej celowe i trafne.

Inaczej niewątpliwie przedstawia się ta sprawa z punktu widzenia gospodarczo-społeczno-kulturalnych stosunków, z któremi to nawiązanie jest o wiele łatwiejsze, niż z dziedziną stosunków politycznych, żeby już nie wspominać osobno o rozbieżności pod tym względem pomiędzy naszą narodową historją, a historją powszechną. W związku z tem byłoby pożądanem, żeby w tym przyszłym programie szkolnym skrócić wydatnie rozpatrywanie naszych wysiłków niepodległościowych, a nierównie szerzej i wyczerpująco ująć zagadnienia natury gospodarczo-społeczno-kulturalnej ze zwróceniem bliższej uwagi na niezwykle doniosły w tym czasie proces przedzierzgnięcia się dawnego społeczeństwa stanowego w dzisiejsze demokratyczno-klasowe. Przyznaję, że nie będzie łatwo usunąć owe trudności.

Przesądzona jest wreszcie sprawa w świetle ostatnich, bezspornych już zdobyczy i badań psychologji dziecka i t. zw. pedagogiki eksperymentalnej, czem w nauczaniu, w szczególności w nauczaniu historji, jest t. zw. forma dydaktyczna. Obok wybornej znajomości przedmiotu, wrodzonej inteligencji i wartości moralnej wychowawcy-nauczyciela, stanowi ona cały sekret nauczania, a w tym wypadku stosować się jak najściślej winna, o ile nie ma przesądzać ujemnie o owocności całego procesu nauczania, dla rozwoju psychicznego wychowanka. Ujmuje się powyższy rozwój w postaci trzech etapów. Pierwszym do dwunastego roku życia włącznie jest t. zw. okres naiwnego czysto, emocjonalnego, jak tutaj przeżywania przeszłości. Odwołuje się on w nauczaniu do t. zw. pierwiastków duchowych irracjonalnych, do wyobraźni, uczucia i woli. W drugiem stadjum pozostaje w korespondencji z t. zw. poznaniem zmysłowem, czy po-

glądowem, a dopiero w trzecim, od 15 i 16 roku życia w górę, wykazuje bardziej określone tendencje myślowego, czy abstrakcyjnego przenikania przeszłości.

Po linji wzmiankowanej wyżej trójstopniowości w rozwoju życia duchowego, ujmuje się dzisiaj wszędzie na Zachodzie nauczanie historji dla celów wychowawczych, w trzech różnych, rozszerzających się i pogłębiających koncentrach, z których każdy stanowi skończony dla siebie cel, a nie jest tylko środkiem przygotowawczym dla następnego.

Odkładając bliższe rozpatrzenie tej sprawy do osobnego studjum, zwrócę uwagę jeszcze tylko na jedno. Zagadką niepokojącą jest tutaj, czy metoda zagadnieniowo-dyskusyjna, którą, jak zrozumiałem, ma się rozciągnąć na nauczanie historji na wszystkich bezwzględnie latach nauki, nie jest — zwłaszcza w dwóch pierwszych latach nauczania, poświęconych z reguły wszędzie gdzieindziej w państwach ościennych na wchłanianie i pomnażanie materjalnych zasobów wiedzy i przyswajanie sobie pozytywnych, we właściwy temu wiekowi sposób uzmysłowionych, wiadomości — za wysoko pomyślana, jak na 13-to i 14-to letnich uczniów I i II klasy tego przyszłego gimnazjum?

EWA MALECZYŃSKA (Lwów).

W sprawie lektury historycznej w wyższych klasach szkoły średniej.

Wśród różnorodnych, t. zw. nowoczesnych metod nauczania historji, systematyczne posługiwanie się lekturą uczniów jest jedną z dziedzin może najmniej u nas pogłębionych. A jednak — dziedzina to tak wielkiej wagi! Lektura, możliwa w odpowiedniej formie prawie na każdym poziomie nauczania w szkole średniej, pozwala młodzieży wyrobić samodzielność pracy, zaspokoić różnorodność indywidualnych zainteresowań; młodzież dojrzalsza potrafi zdać sobie sprawę z dróg i sposobów, jakiemi urastają uogólnienia podręcznika czy wykładu nauczyciela, a na najwyższym szczeblu szkoły średniej przyjrzeć się samej metodzie badawczej. — Nauczycielowi zaś daje ogromnie wiele sposobności do ożywienia i urozmaicenia lekcyj w najrozmaitszy sposób. Dlatego można twierdzić, że prawdziwie nowoczesne nauczanie historji nie powinno obchodzić się bez systematycznego stosowania lektury uczniów, podobnie jak nie potrafi się już obejść bez mapy czy ilustracyj.

Bo nie chodzi tu zresztą o samo tylko ulepszenie metody nauczania. Chodzi o jego poziom. Historja, stara mistrzyni życia, pasowana dziś nieraz na główną wychowawczynię młodzieży w zakresie jej świadomości obywatelsko-państwowej, w praktyce szkolnej jest często dziwnie skromna i cicha w stosunku do innych przedmiotów. Czytelniom i pracowniom historycznym po szkołach — o ile wogóle jako takie w poważniejszej liczbie istnieją — daleko do liczby i dotacji szkolnych gabinetów przyrodniczych, nawet biorąc pod uwagę wyłącznie gimnazja humanistyczne. Polonista czy filolog, operując całym aparatem tekstów, lektur, opartych na nich ćwiczeń — jeśli wprost nie

wymaga więcej pracy niż nauczyciel historji (wymagania nauczycieli to rzecz tak subjektywna!) to prawie zawsze wymaga pracy bardziej skomplikowanej i różnorodnej, bardziej samodzielnej a nie tylko reprodukującej — powiedzmy szczerze — głębszej. To też nierzadko określa młodzież sama historję jako najłatwiejszy w gimnazjum wyższem i najbardziej mechaniczny przedmiot. Czy tak jest dobrze i czy tak być powinno? Wiedza historyczna uczniów, wiedza, która ma wychowywać, która ma ukształtować cały szereg arcyważnych, podstawowych pojęć w ich umysłach — umysłach przyszłych obywateli — winna być chyba gruntowną, samodzielną i pogłębioną. Nie może oczywiście chodzić o bezmyślne obciążanie i przeciążanie młodzieży. Chodzi jedynie o stosunek wymagań i poziomu nauczania historji — do wymagań i poziomu nauczania innych przedmiotów, o należyte miejsce dla historji nie tylko w naszych teorjach wychowawczych, ale i w praktyce szkolnej. Różne drogi do tego celu wiodą. Ale i z tego punktu widzenia podniesienie lektury historycznej do rzędu rzeczy powszechnie stosowanych i obowiązkowych jest ważnym postulatem.

A jeśli młodzież nauczy się w szkole książkę historyczną rozumieć i cenić, a może nawet i kochać, sięgnie po nią nieraz i później w życiu, niezależnie od obranego zawodu. I to też jest wynik, wart sam dla siebie wysiłku. Przecież rozmiar czytelnictwa historycznego w danem społeczeństwie to miara jego kultury historycznej, a kultura i świadomość historyczna to jeden z ważkich czynników rozwoju i potęgi narodów i państw. Cały bowiem szereg idei, podstawowych w życiu cywilizowanych społeczeństw, rozwinąć się może wyłącznie na podstawie pewnego historyzmu. Nie raz jeden odegrały zamiłowania historyczne czy historjograficzne wcale pokaźną rolę w życiu najwybitniejszych ludzi czynu. Nie raz obserwować można, że wielkie epoki w życiu narodów i państw nie tylko wydają wielkich historyków, ale i darzą ich poczytnością; odwrotnie zaś, brak zrozumienia dla zagadnień historycznych i brak zainteresowania się niemi ze strony szerszego ogółu szedł w parze albo z niemowlęctwem, albo z chwilowym bodaj rozkładem i upadkiem danego społeczeństwa. Nie jest więc dobrze tam, gdzie wyniki dociekań naukowo historycznych nie mają dość siły atrakcyjnej, aby wydostać się z ciasnego koła specjalistów i stać się własnością ogółu. Próżno ubolewać, jaki jest pod tym względem stan rzeczy dziś, w do-

bie kryzysu gospodarczego, a nadto w dobie kryzysu książki i kultury humanistycznej wogóle. Jeśli chodzi o przyszłość — jakże wiele jednak może tu zdziałać szkoła i ten szary szeregowiec w służbie kultury historycznej narodu — nauczyciel historji.

Wiele jeszcze możnaby napisać o ważności lektury historycznej w gimnazjum. Sam fakt, że należy ją uprawiać, zdaje się nie ulegać dyskusji. O wiele gorzej przedstawia się natomiast sprawa, gdy przejdziemy do ściśle praktycznej kwestji — jak uprawiać i prowadzić tę tak ważną dziedzinę w zakresie nauczania historji w dzisiejszej szkole średniej, aby swój cel osiągnęła. O praktyce można mówić tylko na podstawie praktyki. Zbyt mało niestety mamy opublikowanych (a może i wykonanych) doświadczeń własnych, aby dać na to pytanie konkretną, wszechstronną i zupełną odpowiedź. Doświadczenia zaś, czynione zagranicą, nie zawsze dadzą się w pełni zużytkować na naszym terenie, zważywszy choćby tylko różnice istniejące w charakterze i zasobach naszej i obcej historjografji, naszych i obcych wydawnictw i w wyposażeniu bibljotecznem wielu naszych i obcych szkół. Zresztą stary typ szkoły średniej jest w likwidacji; nowa, bardzo od dawnej różna, da nam zupełnie odmienne ramy w zakresie podziału na stopnie nauczania, rozkładu materjału, przygotowania uczniów i rozporządzalnego czasu, ramy znane jak dotąd w ogólnych tylko zarysach. I niewątpliwie w niejednym wypadku przejdzie jeszcze spory okres doświadczeń, nim na rozmaite „jak" w metodyce nauczania rozmaitych przedmiotów w nowym typie szkoły średniej dać będziemy mogli zdecydowaną i wystarczającą odpowiedź. Dziś kusić się o to byłoby przedwcześnie; jest jednak pora zrobić co innego: podsumować doświadczenia stare, aby w każdej chwili móc to, co w nich miało istotną wartość, mutatis mutandis, przenieść jutro do nowej, wedle sił naszych i możności, jaknajlepszej szkoły. Artykuł niniejszy nie stawia też sobie innego celu, jak zainicjowanie szerszej niż dotąd wzajemnej wymiany doświadczeń, poczynionych przez poszczególnych nauczycieli na polu prowadzenia lektury uczniowskiej w zakresie historji, oraz nad temiż doświadczeniami dyskusji, rzucając na pierwszy ogień koleżeńskiej krytyki próby i poczynania dokonywane przez piszącą przez szereg lat w kilku żeńskich gimnazjach lwowskich, dotychczasowego typu humanistycznego w zakresie lektury książek nauko-

wo-historycznych, względnie poważniejszych popularnych, w klasach wyższych.

Specjalne pole do posługiwania się lekturą uczniów daje oczywiście system daltoński, czy jakikolwiek system nauczania opierający się w całości lub głównie o cichą pracę ucznia pod kierunkiem nauczyciela. Systemy te wymagają jednak specjalnej organizacji całej szkoły, dlatego też doświadczenia, które dane mi było poczynić dotąd, a o których mowa poniżej, nie oparły się o taki system, a poczynione były jedynie przy wykorzystaniu normalnych, jedno, najwyżej dwugodzinnych lekcyj głośnych i pracy domowej ucznia. Mam zresztą głębokie przekonanie, że lektura uczniów, jak i wszelka praca cicha, wykonywana pod mniej lub więcej bezpośrednim kierunkiem nauczyciela jest tylko jedną z rozmaitych dróg i kierunków nauczania. Świetna w użyciu na zmianę z innemi metodami — przy użyciu wyłącznem — zawodzi. Praca moja odbywała się też zawsze w przeciętnych, t. zn. nienajlepszych warunkach bibljotecznych. Należały więc do wyjątków takie sytuacje, gdy mogłam dać klasie daną rozprawę w większej ilości egzemplarzy i wymagać bezwzględnie terminowego przeczytania jednej i tej samej rzeczy przez wszystkie uczennice. Z reguły opierałam się na lekturze najrozmaitszych książek przez poszczególne dziewczęta, często w wielkiej zależności od tego, co było dostępne, a w niemożności dostania tej książki, która wydawała mi się w danej chwili najbardziej pożyteczną. W większem środowisku, gdzie istnieje szereg bibjotek publicznych, zupełnie bezradnym nie jest uczący nigdy, a wdrożenie starszej młodzieży do poszukiwania i zdobywania książki „na szerokim świecie“ nie ma znów samych złych stron w porównaniu z cierplarnianem, wygodnem daniem jej do ręki wszystkiego w czytelni szkolnej. Jednak istnieją w mojem przekonaniu pewne minimalne, niezbędne w każdej szkole warunki bibljoteczne prowadzenia racjonalnej lektury prac historycznych przez młodzież. Polegają one na trwałem udostępnieniu tej młodzieży zasadniczych środków pomocniczych o charakterze encyklopedycznym, bodaj w postaci kompletu podręczników i map z różnorodnych dziedzin, szerszych niż podręcznik uczniowski tak, aby mogła z nich dostatecznie często i swobodnie korzystać (n. b. najlepiej pod okiem nauczyciela w świetlicy szkolnej) i rozwiązać w ten sposób na-

suwające się w ciągu lektury trudności [1]), co jest tem konieczniejsze, że oczywiście lektura historyczna w gimnazjum wyższem nie może się utrzymywać wyłącznie w ramach materjału już w klasie przerobionego, ale go niejednokrotnie wyprzedza.

Lekturę prac naukowo historycznych, względnie również nie ściśle naukowych, ale pisanych z nastawieniem na poziom wykształconego ogółu dorosłych, rozpoczynam z młodzieżą kl. V, wyjątkowo IV. Jestto z jednej strony wdrażanie dziewcząt do tego, aby lektura książek historycznych sprawiała im zadowolenie i radość i na tej drodze stała się i na później ich trwałą potrzebą kulturalną — z drugiej strony traktowanie lektury jako podstawy do szeregu ćwiczeń, mających wdrożyć uczennicę do samodzielności w pracy umysłowej. Rozpocznijmy od tej ostatniej kwestji, jako bardziej bezpośrednio związanej z lekcjami szkolnemi.

Pierwszą rzeczą, której mię tu nauczyła praktyka, jest konieczność bardzo systematycznego i powolnego stopniowania wymagań. Ongiś, w początkach mojej pracy nauczycielskiej, stanąwszy wobec zespołu uczenic kl. VII czy VIII, które nigdy książek naukowych w ręku nie miały i rozdawszy w krótkiej drodze książki wymagałam referatów i dyskusji. Byłam też zwykle niemile zdziwioną, że, poza nielicznemi wyjątkami dziewcząt specjalnie zdolnych, w stosunku do ogółu klasy wyniki — nawet przy maksymalnej pobłażliwości z mej strony — bywały iście ubolewania godne. Dziś wiem, że nawet dziewczyna przeciętnie zdolna da pod koniec gimnazjum ogromnie wiele ze siebie, ale jeśli się ją systematycznie przez szereg lat nauczy pracować. Dlatego na początek staram się żądać niewiele. Zaczynam więc w kl. V od tego, że polecam poszczególnym jednostkom wyprzedzić lekcję i przestudjować poszczególne zagadnienia, rozszerzając zasadniczy podręcznik szkolny wiadomościami, wiążącemi się z daną kwestją, a zaczerpniętemi bądź z obszerniejszego podręcznika specjalnego, bądź z monografji. Unikam na tym poziomie ustępów, obarczonych długim wywodem naukowym, wymagając poprostu tylko zestawienia większej ilości faktów z danego zakresu i ich wzajemnych związków. Więc np. jedna z ucze-

[1]) Pewien surogat encyklopedji historycznej mogą sobie stworzyć uczniowie sami, sporządzając z paru zakupionych dla czytelni uczniowskiej obszerniejszych podręczników z różnych dziedzin historji pod kierunkiem nauczyciela wspólny dokładny indeks osobowy i rzeczowy.

nic ma w sposób powyższy wystudjować walkę Polski o dostęp do morza, (Grodecki-Dąbrowski, Dzieje średniowiecznej Polski; Sobieski, Dzieje Polski; tegoż, Walka o Pomorze i t. p.), inna na podstawie innych, lub częściowo tych samych książek, stosunek Polski do Rusi, inna śledzi rozwój stosunków na wsi, inna kulturę duchową i t. d. Wiadomości te zużytkowują w miarę nasuwania się sposobności na lekcjach, w których toku staram się jak najczęściej oddawać im głos. Tak np. na godzinie szkolnej, podczas której omawiało się jako nową lekcję zajęcie Rusi przez Kazimierza Wielkiego, zabierały głos, oprócz „referentki" spraw ruskich, (Zakrzewski, Wpływ sprawy ruskiej na państwo polskie), „referentka" od spraw krzyżackich (Sobieski), od handlu (Kutrzeba, Handel Polski ze Wschodem), od oświaty (odnośny ustęp z Krzyżanowskiego, Poselstwo Kazimierza W. do Awinjonu i pierwsze uniwersyteckie przywileje, traktujący o Janie Pakosławiczu ze Stróżysk). Nauczycielce pozostało jedynie szczegóły przez dziewczęta podane uzupełnić, uwypuklić i uporządkować. Unikam na tym stopniu nauczania, a nieraz i później, dłuższego samoistnego wypowiadania się ucznia na dany temat. Jest to bowiem z reguły z małą korzyścią dla klasy. Stosując system pytania i krótkich, kilku lub kilkunastu-zdaniowych odpowiedzi „specjalistek" na przemian z innemi uczennicami, utrzymuję tempo lekcji i uwagę całej klasy w napięciu. Zagadnienia niejednokrotnie zmieniam. Więc po paru tygodniach „specjalistka" od spraw pomorskich zamienia się na „specjalistkę" od spraw gospodarczych i odwrotnie. Jeśli daję podręcznik, wymagam, aby uczenica sama znalazła partję ją obchodzącą, posługując się spisem treści, ewentualnie indeksem. Jeśli daję monografję, w której, jak często w pracach z zakresu średniowiecza, dużo miejsca zabierają szczegółowe, pośrednie dociekania, wskazuję zgóry ustępy, które należy opuścić, i te, które zawierają syntezę autora; później, pod koniec roku, umieją już dziewczęta odnaleść cierpliwie potrzebne ustępy same. Naogół wymagam lektury krótkich ustępów; wymagam natomiast, aby każda referentka podawała dokładnie tytuł książki, z której korzysta, uwzględniając rok i miejsce wydania oraz wydawnictwo, o ile chodzi o periodica. Dane te są zawsze wypisane na tablicy i odnotowane przez całość klasy w zeszytach, o ile daną książką posługujemy się poraz pierwszy.

Oczywiście, że w ciągu kursu całorocznego tylko niektóre

partje materjału mogą być w ten sposób pogłębione i tylko niektóre lekcje przeprowadzone powyższą metodą. Chodzi mi tu jednak przedewszystkiem o danie dziewczętom pewnych elementów techniki pracy umysłowej: dokładności bibljograficznej i radzenia sobie z książką bez bezmyślnego często czytania od deski do deski i chaotycznego, niewolniczego streszczenia. Jest oczywiście rzeczą nauczyciela nie dopuścić przy tem do niedokładności i powierzchowności w pracy. Na ogół nawet słaba V klasa łatwo wpada w tok tego rodzaju postępowania. Samodzielność uczennic rośnie, każda chce mieć „zagadnienie", „specjalistki" wyrywają się same, wpadając w tok wykładu ze swojemi przyczynkami; a gdy „specjalistki" od zagadnień kulturalnych, czy gospodarczych słuchając w klasie dyskusji na temat historji politycznej lub odwrotnie, przez samą tylko ambicję starają się dorzucić swoją uwagę, wzajemny związek różnorodnych zagadnień występuje nieraz bardzo plastycznie przed oczy klasy. Również prędko pojmuje młodzież korzyść posiadania dokładnych danych bibljograficznych, zwłaszcza gdy przychodzi jej na własną rękę starać się o otrzymanie książki. Są przecież klasy, którym początkowo i taka praca sprawia trudność. Będą to zespoły prowadzone nieracjonalnie, tak w zakresie historji, jak innych przedmiotów humanistycznych, w niższych klasach gimnazjum względnie najwyższych szkoły powszechnej, zespoły o małej samodzielności, przywykłe wyłącznie do zadawania stąd — dotąd. I wtedy jednak usunie łatwo trudności poświęcenie paru godzin lekcji pracy cichej pod kierunkiem uczącego i wdrożeniu uczennic tą drogą w sprawność i zaradność umysłową, którą powinny były wynieść z klas niższych. Dla kilku, sporadycznych godzin takich lekcyj można niemal zawsze znaleźć materjał książkowy, tem bardziej, że uczennice traktujemy wtedy oczywiście zupełnie indywidualnie, a dla grupy najsłabszych jako wstępne ćwiczenie będzie nieraz dość przedstawiało trudności poradzenie sobie samodzielne z normalnym podręcznikiem szkolnym.

Jeszcze jedna metoda pracy przyniosła mi już w klasie V, zarówno jak i później, dobre wyniki, a to zdawanie sprawy z obszerniejszej nawet lektury jedynie drogą sporządzenia mapy, wykresu, czy tym podobnego rysunku i objaśnienia go. Czy to była droga, odbyta przez jakąś armję, czy jakieś zagadnienie osadnicze, tablica genealogiczna, czy inne tym podobne zagadnienie, przestrzegałam zawsze, aby praca nie była przerysowa-

niem rzeczy, zamieszczonej w danej książce, ale o ile możności samodzielnym chociażby nawet prymitywnym rysunkiem, sporządzonym na podstawie danych zawartych w lekturze.

Ale wszystkie te ćwiczenia nie byłyby wystarczające dla osiągnięcia pełnego celu, któremu winna służyć lektura historyczna w gimnazjum. Książka, w której poszukuje się jedynie pewnej wiadomości, a którą następnie odkłada się na bok, to nie jest taka książka, która staje się umiłowaną towarzyszką życia. Nauczyć młodzież kochać i odczuwać książkę historyczną trzeba na innej drodze. Już więc w klasie IV, a w całej pełni w klasie V, wprowadzam tak zwaną lekturę wolną, swobodną. Jest to „czytanie dla przyjemności czytania" — nadobowiązkowa lektura, która nie jest związana ani terminem lekcji, ani jej materjałem, ani też zdanie z niej sprawy nie jest w takim stopniu egzekwowane przez nauczycielkę. Jedynym obowiązkiem, który dla uczenicy wynika z tej lektury, jest wpisanie do wspólnej, przeznaczonej na to, książki klasowej, krótkiej charakterystyki przeczytanej rzeczy, z odpowiedzią na pytanie, czy i dla czego dana książka podobała się czytającej, lub nie. Uważam za rzecz niesłychanie ważną, jaką książkę da się jako pierwszą tej uczenicy czy uczniowi, który zgłosi się z oświadczeniem, że chce ot tak, sam dla siebie, czytać książki historyczne (a taki bodaj jeden znajdzie się w klasie zawsze). Książka musi być tak dobrana, aby uczeń zajął się nią, jeśli możliwe, to nawet zachwycił; aby o niej w klasie opowiadał z zapałem — a to już samo podziała na drugich. Czasem paroma pierwszemi książkami można w danej klasie raz na zawsze mocno postawić sprawę lektury historycznej, a czasem raz na zawsze ją zabić. Decyduje tu jednak nietylko książka sama w sobie, ani nie samo tylko przystosowanie jej do danego wieku i poziomu wiadomości ucznia, lecz przedewszystkiem jej dobór do indywidualnej psychiki danego chłopca czy dziewczyny. Musimy przytem często zrezygnować z usiłowań, żeby młodzież na poziomie klasy IV lub V dała nam wartościowe informacje co do tego, jakie zagadnienia historyczne ją interesują (poza oczywiście wyjątkowemi wypadkami). Najczęściej bowiem nie znają sami właściwie tych zagadnień czy tej epoki, któremi pragną zająć się głębiej pod wpływem nieraz jakiegoś przypadkowego impulsu, bądźto spotyka ich rozczarowanie, bądź to, co jeszcze częściej się zdarza, zapalają się do epok i zagadnień uznanych przez nich pierwotnie zgóry za „beznadziejne". Jeżeli jed-

nak nauczyciel potrafi sam dobrać lekturę odpowiadającą tak wiekowi, jak i typowi psychicznemu i wynikłym z niego zainteresowaniom danego ucznia, mało spotka jednostek, u którychby nie mógł obudzić zamiłowania, a przynajmniej zaciekawienia lekturą historyczną. Podobnie było i w mojej praktyce szkolnej. Im dłużej prowadziłam dany zespół klasowy, im lepiej poznawałam dziewczęta, tem szersze kręgi przybierała lektura „swobodna". Sprawozdania, zrazu wszystkie podobne do siebie, sztywne, bezbarwne, urzędowe, powoli nabierały indywidualnego wyrazu, szczerości, naiwnej nieraz bezpośredniości. Książki coraz częściej budziły radość, zaciekawienie, zapał. Coraz częściej wywoływały najrozmaitsze refleksje i uwagi.

Aż przyszedł pewnego razu moment, w którym dziewczętom przestały wystarczać pożyczane dla nich dorywczo z najrozmaitszych źródeł książki. Było im poprostu trudno rozstać się nazawsze z temi z pośród poznanych monografij, które przykuwszy całą ich uwagę, dały im przeżyć kochane, niezapomniane chwile. Chciały je mieć, i móc powracać do nich dowolnie często. Moment, w którym to spostrzegłam, był chwilą mego cichego, ale głębokiego triumfu.

Taką była geneza „Kółka miłośniczek książki historycznej" stawiającego sobie za cel stworzenie z owych najmilszych prac bibljoteki, będącej wspólną własnością członków, i dostępnej w każdej chwili. Jego dzieje — dzieje zaspokajania zbiorowym wysiłkiem wzrastających potrzeb kulturalnych — wykraczają już jednak poza ramy naszego tematu.

Zresztą do tego stadjum pracy dochodzą dziewczęta nie odrazu, lecz powoli. Tymczasem zaś z przejściem do klas wyższych zmieniają się pod wielu względami wymagania w zakresie lektury, wiążącej się z normalnym tokiem lekcyj.

W kl. VI, jako podstawa pracy pozostaje ten sam system. Obok więc „lektury swobodnej" uprawianej przez pewną grupę uczennic, dziewczęta, podobnie jak w kl. V, opracowują poszczególne zagadnienia dla celów bieżącej lekcji.

Różnice z klasą poprzednią polegają przedewszystkiem na tem, że wyłaniają się powoli trwalsze zamiłowania specjalne. Natrafia już na opór dowolne narzucanie zagadnień przez nauczyciela, lub też zmienianie ich. Zagadnienia mnożą się i różnicują. W klasie V udział w tego rodzaju pracy był dobrowolny, tu jest obowiązkowy dla każdej uczennicy, przynajmniej odnośnie

do pewnej partji materjału i do pewnej grupy godzin lekcyjnych. Nadto obok krótkich, obejmujących najwyżej w sumie kilka, lub kilkanaście stron tekstu, poszukiwań, żądam już w tej klasie od uczenic lepszych obowiązkowo przynajmniej jednej obszerniejszej lektury — małej pracy w całości, lub rozdziału z większej monografji; jest to ciągle lektura, związana z tokiem lekcji, a zdanie z niej sprawy na godzinie szkolnej ma miejsce w formie takiego samego krótkiego wypowiedzenia się jak poprzednio, z tą różnicą, że wówczas praca polegała na prostej reprodukcji, teraz polegać ma na streszczeniu i uogólnieniu spraw, przedstawionych przez autora. W związku z tem rozszerzeniem się lektury na całe monografje wprowadzam już w tej klasie pierwsze ćwiczenia, zmierzające do oceny książki historycznej jako całości — oceny nie subjektywnej i uczuciowej, jakich to ocen jest pełna nasza książka sprawozdań z lektury wolnej, — ale oceny sit venia verbo, naukowej. Przy każdej lekturze obowiązuje już teraz odpowiedź na pytanie, czy autor podaje źródło, na jakiem się opiera, czy nie; czy czerpie z innych opracowań, powołując się na nie, czy ze źródeł wydanych, rękopisów, czy wogóle na nic się nie powołuje. W związku z tem uwypukla się powoli różnica między książką naukową, a popularną choćby dla wykształconego ogółu pisaną. Praktykuję również ćwiczenia, polegające na porównaniu ustępu podręcznika z jakąś n o w s z ą od niego monografją i jej poglądami, lub dwóch książek, starszej i nowszej, przy czem biorę pod uwagę najczęściej rzeczy, gdzie postęp wiedzy przez wciągnięcie nowych materjałów jest bardzo widoczny, a unikam na tym poziomie wszelkich kwestyj w nauce spornych i prac o charakterze polemicznym. Już po paru tego rodzaju ćwiczeniach klasa, przyswaja sobie łatwo pojęcia ciągłego postępu nauki, a co zatem idzie względności historycznego poznania.

Przed paru laty właśnie przy końcu kursu klasy VI przypadkowo odkryłam fakt dla mnie samej niespodziewany, ile zainteresowania a nawet zapału może obudzić w młodzieży kwerenda bibljograficzna. Jedna z uczenic, mając w ręku w związku z którąś rozprawą jeden z zeszytów Kwartalnika historycznego „odkryła“ przypadkowo bieżącą bibljografję historyczną. „Odkrycie“ zostało przez klasę przyjęte z entuzjazmem, ponieważ dawało przypadkowo możność dotarcia do tytułów książek, których oczywiście nie znała „specjalistka“ ani nawet nie pamiętała w danym wypadku sama „pani“. I odrazu nastąpił atak na mnie: żą-

danie takiego „spisu książek“ nie za jeden rok, ale wszystkich — wszystkich. Wahałam się długo z przyniesieniem do klasy trzeciego tomu Bibljografji Finkla (opracowania). Wydało mi się to bowiem bezcelowem, a przedewszystkiem rewolucyjnem i nieprzewidzianem żadnym programem. Ale argumentacja dziewcząt była natarczywa, śmiała, a co więcej poniekąd słuszna. Przecież mówiły mi, jak będą kiedyś dawno po maturze, a przyjdzie im chęć dowiedzieć się czegoś o Kościuszcce, czy Sobieskim, nie będą szukać po świecie „pani“ z prośbą o tytuł. Wiadomość o istnieniu bibljografji tak często może się przydać. I ostatecznie ustąpiłam. Być może, że mają rację, że zestawienia bibljograficzne w zakresie historji i literatury ojczystej powinny być znane wykształconemu ogółowi. Odtąd odbitki bibljografji Kwartalnika były niejednokrotnie w użyciu, a i stary „Finkel“ musiał parę razy przywędrować do szkoły. I choć na każdym kroku trzeba było dziewczętom rady, wskazówek, wyjaśnień, zaciekawienie bibljografją nie ustało. Owszem odziedziczyły je dalsze roczniki klas siódmych i proceder dokonywania pewnych kwerend bibljograficznych przez uczenice wszedł na stałe w użycie. Ale nie dla tego tylko zapaliły się tak do bibljografji, aby móc dorzucać do lekcji nowe szczegóły. Zapaliły się, bo już wówczas rozumiały i lubiły książkę historyczną wogóle, a to w dużej mierze dzięki systemowi lektury swobodnej.

W klasie VII i VIII zresztą ma miejsce pod wielu względami wydatne pogłębienie pracy nad lekturą historyczną. Lektura wiąże się ciągle z tokiem lekcji (abstrahując oczywiście od lektury swobodnej), mimo to nie koniecznie z materjałem klasy VII (historja XIX wieku), lub VIII (Polska współczesna). Coraz częściej bowiem w toku nauki oglądamy się wstecz, rekapitulujemy pewne zagadnienia na długiej przestrzeni dziejowej, a przy tej sposobności rozszerzamy i pogłębiamy nasze wiadomości na drodze sprawozdań z lektur, odnoszących się do najrozmaitszych epok. Dziewczęta mają pod koniec klasy VII już wszystkie swoje specjalności, swoje umiłowane zagadnienia, czy epoki, około których będzie się później głównie obracać ich matura. Teraz skupia się na nich cała lektura swobodna, a i przy przydziale lektury obowiązkowej respektują je już w pełni. Pogłębia więc każda swe wiadomości w danym kierunku przez cały ciąg klasy VIII, dzieląc się przy sposobności swoim dorobkiem z koleżankami tak, że powstaje pewien rodzaj pracy zespołowej. Wypo-

wiedzenia ich są coraz dłuższe, lektur w klasie ilościowo mniej (jedna do trzech dla uczenicy w roku, jako lektura obowiązkowa), ale obszerniejsze, pogłębione i wypracowane staranniej. Przedewszystkiem pogłębiamy rozpoczęte ćwiczenia nad „naukową oceną książki". Pytania moje nie idą już tylko w kierunku samej znajomości podanych przez autora faktów i wyliczenia mechanicznego źródeł jego wiadomości, a coraz bardziej zahaczają o sposób ustalania faktów, o metodę autora. Pod tym kątem widzenia są też dobierane lektury; nie unikam już teraz, jak w klasach niższych, prac, które są rozwiązaniem bardziej zawiłych problemów naukowych drogą długich i żmudnych dociekań. Owszem, wymagam, aby uczenica w ciągu klasy VII lub VIII zapoznała się z jedną przynajmniej pracą, ilustrującą wyraźnie metodę badania historycznego i odnośnie do takiej lektury żądam odtworzenia punkt po punkcie toku wywodów danego autora i szczebli jego rozumowania, któremi doszedł do swych wyników. W klasie VII zadaję tego rodzaju pytanie tylko odnośnie do niektórych, z góry oznaczonych szczegółów pracy, pojedyńczych faktów, poprzestając naogół jak dawniej na samem zreferowaniu wyników pracy. W klasie VIII w pewnem oparciu o przerabiany równocześnie przez dziewczęta kurs propedeutyki filozofji żądam całkowitego zdania sprawy z metody, jaką się autor w swej pracy posługuje i toku jego rozumowania.

Na tym stopniu nauczania (klasa VII, VIII) daję również niekiedy do ręki uczennicom książkę i jej recenzję, względnie dwie rozprawy polemiczne takie, których różnica wyników nie polega tylko na różnicy rozporządzalnego materjału i postępie wiedzy, ale na różnicy sposobu interpretacji źródeł przez danych autorów. Podczas sprawozdań z takich lektur zawisa nad klasą pokusa dyskusji na temat, gdzie jest prawda i po czyjej stronie racja. Ponętna to rzecz i efektowna na pozór taka dyskusja, ale jakże może być niebezpieczna dla istotnej kultury umysłowej klasy! Jak łatwo imputuje sobie młodzież prawo do sądzenia o wszystkiem do dyskutowania nad rzeczami, bez należytego do tego przygotowania. Jak łatwo na takiej drodze kultywować dyletantyzm i kult niekompetencji! W oczach piszącej lektura pewnych prac polemicznych na najwyższym szczeblu nauki gimnazjalnej nie ma na celu stania się podstawą do dyskusji, ale ma jedynie dać możność pewnego zapoznania się z metodą badań, jakiemi kroczy nauka historyczna, podobnie jak dają tego moż-

ność doświadczenia w naukach przyrodniczych i jak odnośnie do nauki historji może to dać poniekąd właściwie prowadzona lektura źródeł historycznych [1]). Dla tego, choć nieraz jest się zmuszonym pozwolić na pewien upust temperamentu młodzieży, staram się takich dyskusyj unikać, a czynię to przedewszystkiem w ten sposób, że oba poglądy sporne polecam z zasady zreferować w klasie jednej i tej samej uczenicy; jeśli dyskusja mimo to wyłoni się i schodzi na niepożądane tory bezwartościowej gadaniny, można ją niekiedy przeciąć poprostu okazaniem stronnicy bibljografji z wykazem źródeł do danej epoki i zaznaczeniem, że kontynuacja sporu byłaby możliwa tylko dla tego, ktoby zapoznał się przynajmniej z ich większością. Następuje zazwyczaj wybuch śmiechu w klasie i zacietrzewienie gaśnie. Między nauką a dziećmi staje odrazu dystans: stwierdzenie, że do rozstrzygania sporów wezmą się kiedyś te z pośród uczenic, które się naukowo zajmą historją po skończeniu gimnazjum, a inne czekać będą na wyniki ich prac, kończy ostatecznie sprawę. Jeżeli pewne zapoznanie uczennic czy uczniów klas najwyższych, a zatem w przyszłości szerokiego ogółu niefachowców historyków, z drogami, któremi kroczy badanie historyczne jest zupełnie uprawnione choćby dla tego, że ma to miejsce odnośnie do nauczania bardzo wielu przedmiotów w klasach wyższych, a nie jest wcale rzeczą trudniejszą od pewnych partyj matematyki czy propedeutyki filozofji, to również i podkreślenie, że jednak do dyskusji nad niejednem zagadnieniem historycznem trzeba być również fachowcem, jak do dyskusji nad niejednem zagadnieniem z t. zw. nauk ścisłych, może mieć duże znaczenie ze względu na stosunek szerokich kół wykształconego ogółu do nauki historycznej. Niema bowiem może poza jedną chyba dziedziną krytyki literackiej drugiej gałęzi wiedzy, w której tak mało uznawanoby potrzebę fachowego ujmowania sprawy i w której tak jak w historji panoszyłby się sąd dyletanckiego ogółu.

---

[1]) Lektura źródeł historycznych daje na pozór możność bardziej bezpośredniego okazania uczniom metody historycznej, ale tego rodzaju interpretacja źródeł możliwa tylko w klasie wspólnie z nauczycielem, pochłania masę czasu i daje pojęcie o drogach, jakiemi kroczy badanie historyczne tylko bardzo fragmentaryczne, zwłaszcza wobec charakteru większości naszych wypisów źródłowych, w których dobrano pewne ustępy raczej ze względu na ich wartość niejako ilustracyjną w stosunku do danej epoki, a nie ze względu na możność oparcia na nich pewnej demonstracji metodologicznej.

Skoro tedy ze względu na ogólną kulturę umysłową kształconej przez nas młodzieży uważam za wskazane przeprowadzić na stopniu najwyższym kilka lub kilkanaście tego rodzaju ćwiczeń, przy których celowo podkreślamy brak kompetencji uczniów do dyskusji i pozostawiamy sprawę otwartą, sądzę, że nie można stąd wyciągnąć wniosku, jakoby należało w nauczaniu gimnazjalnem pozostawiać otwartemi wszystkich spraw spornych, które w historji istnieją. Jeżeli w nauce historycznej jest wiele prac, niewychodzących poza ustalenie takiego czy innego przebiegu szeregu faktów, jakie miały miejsce w przeszłości, to na tem przecie nie kończy się jeszcze historjografja. Świadomie lub podświadomie większość historyków tworząc syntezę przeszłości usiłuje wycisnąć z niej jakąś ideę (choćby to był tylko wniosek, narzucający się z wyników pracy, a nie sformułowany przez autora) i tę ideę pokazać teraźniejszości. Dla tego każda epoka ma swoiste, coraz inne ujęcie przeszłości dziejowej, coraz inną jej syntezę. Dlatego niezależnie od, że tak powiem, technicznego postępu wiedzy, od znajomości faktów, historjografja powracać będzie ciągle do pewnych tematów i ciągle inaczej je ujmować. Dlatego istnieją dwojakie spory naukowe; takie, które jakieś odkrycie naukowe kończy raz na zawsze i takie, które właściwie nie wygasają nigdy, bo są sporami pewnych założeń i pewnych idei. Czy w takim właśnie wypadku należy również powstrzymać młodzież od dyskusji, względnie zostawić ją przed pytaniem nierozstrzygniętem? Sądzę, że nie. Historyk w szkole jest przecież nietylko nauczycielem, ale i wychowawcą dorastającego pokolenia; jako taki musi pamiętać, że taki czy inny stosunek narodu do jego przeszłości może również o jego przyszłości stanowić. Dyskusja w klasie nad problemami takiemi, jak kwestja zdrady Wincentego z Szamotuł, może być przeciętą i pytanie zostawiać otwarte, nad takiemi zaś jak: przyczyny upadku Polski, czy ocena jej dawnego ustroju, winna się zakończyć określonym wynikiem i wnioskiem, ze względu na ideową wagę takiego wyniku, na jego znaczenie dla kształtowania się pojęć bieżących. Dobrą niekiedy po temu drogą jest poparcie jednego ze spornych w danej sprawie poglądów przez nauczyciela w formie wypowiedzenia przez niego swojego zdania, jako historyka fachowca i podkreślenia wobec uczniów własnego stosunku do danej kwestji. Musi on oczywiście z zawodowego obowiązku przemyśleć i przetrawić historjografję pewnych epok

i zagadnień, nie tylko z mędrca szkiełkiem i okiem, ale z czuciem i wiarą budowniczego jutra państwa polskiego. Musi mieć świadomość dlaczego i jaką ideę obiera i takiemu a nie innemu ujęciu przeszłości daje przewagę. Z drugiej strony jednak musi pilnie uważać, aby ze stanowiska naukowego nie zejść do stanowiska publicystycznego; wymaga to oczywiście dużego przygotowania naukowego i dużej pracy.

Wszystkie dotychczas omówione, a opierające się o lekturę historyczną młodzieży, ćwiczenia miały formę ćwiczeń ustnych. Ćwiczenia i wypracowania pisemne z historji stanowią osobne, szerokie zagadnienie. Pragnę tu jedynie wspomnieć o pewnym rodzaju prac pisemnych, opartych o lekturę historyczno-naukową, który na stopniu wyższym cieszy się dość dużą popularnością wśród młodzieży, przynajmniej żeńskiej, a może przynieść i ożywienie pracy i korzyść. Są to mianowicie konkursy (bądź nawet wypracowania, narzucane całej klasie w formie zadania) na prace czyto historyczno-literackie (nowelka, obrazek sceniczny), czyto (w klasach najwyższych) popularyzatorskie (odczyt na wsi, — pogadanka dla dzieci), oparte o możliwie wydatnie pogłębioną znajomość danej epoki. Zebrawszy komplet koniecznych książek, pozwalających uczennicom wniknąć w dane czasy możliwie wszechstronnie, podaję zwykle szeroką skalę tematów z jednej i tej samej epoki, uwzględniając różnorodność typów psychicznych i uzdolnień młodzieży. Równocześnie komunikuję, jakie książki są do rozporządzenia jako podstawa znajomości epoki, oraz daję dość długi dwu do trzymiesięczny termin. Książki wędrują z rąk do rąk. Pojedyncze uczennice czynią notatki w zakresie potrzebnych do ich indywidualnej koncepcji faktów, mimowoli wżywając się w dany odcinek dziejów. Prace te nawskróś indywidualne są potem przedmiotem krytyki i dyskusji koleżeńskiej, specjalnie ze względu na wprowadzone tło historyczne i ewentualne anachronizmy — krytyki i dyskusji przynajmniej do pewnego stopnia umotywowanej i kompetentnej. Podobne przedsięwzięcia mają dla młodzieży ten urok, że spora część udatniejszych utworów zostaje rzeczywiście spożytkowana czy to na kartach pisemka szkolnego, czy na scence szkolnej, czy przez pewne typy społecznic podczas wakacyj na terenie odległego nieraz środowiska wiejskiego czy rodzinnego. W oczach zaś nauczycielki przedstawiają tę wartość, że kształcąc i ucząc nie mają pretensji do form pseudonaukowych, a pozwa-

lają młodzieży gimnazjalnej o wiele bardziej być sobą, niż tradycjonalny typ referatu szkolnego.

Powyższe uwagi nie zawierają, jak to już podkreśliłam, jakiejś recepty, ani specjalnie zalecanego przezemnie systemu, stanowiąc jedynie wycinek z żywej praktyki szkolnej. Mogę twierdzić śmiało, że wszystko, o czem tu mówiłam jest osiągalne, wykonalne i możliwe; nie śmiem oczywiście twierdzić, że stanowi najlepszą wiodącą do celu drogę. Oby tę drogę znalazła jak najszersza nad poruszoną sprawą dyskusja na kartach „Wiadomości", obejmującą i szereg dziedzin przeze mnie w powyższem sprawozdaniu nietkniętych, jak lektura powieści historycznych, lektura łatwych prac popularnych w niższych klasach gimnazjalnych względnie pod koniec szkoły powszechnej i wiele innych zagadnień, związanych z kwestją propagandy czytelnictwa historycznego przez szkołę.

STANISŁAW NOWACZYK (Tuchola).

Dramatyzowanie w nauczaniu historji.

„Szkoła nie wykorzystuje różnego rodzaju przedstawień dramatycznych, które mogłyby być wykonywane przez uczniów i stanowić punkt wyjścia mnogich i użytecznych prac". Zdanie takie wypowiedział Claparède[1]). Uwaga znakomitego psychologa zasługuje na bliższe rozpatrzenie, gdyż środki, których szkoła używa w nauczaniu historji, nie są współmierne w stosunku do napotykanych w tem nauczaniu trudności. Claparède zaleca nowy środek dydaktyczny: dramatyzowanie. Wprawdzie dzisiaj środek ten nie jest tak zupełnie nowy. Wszak w szkole inscenizuje się bajki, wiersze, piosenki, czasem także fakty historyczne — wszystko to jest jednak uważane za zabawę, a nie pracę. Dlatego też wszelkie inscenizacje traktuje się jako coś, co jest dla dzieci miłe, ale dla nauki samej mało przydatne. Stanowisko takie nie jest słuszne. Psychologja stwierdza z całą stanowczością, że „dla dziecka zabawa jest pracą, dobrem, obowiązkiem, ideałem życia" i że „jest to jedyna atmosfera, w której może ono psychologicznie oddychać, a zatem działać"[2]). Jeśli przeciwstawia się zabawę pracy, popełnia się błąd, gdyż zabawa zamienia się w pracę stopniowo. Błędne jest również mniemanie, jakoby zabawa nie miała wartości dla nauki. Gdybyśmy sięgnęli do historji, dostrzeglibyśmy bez wielkiego trudu, że często początkiem doniosłych odkryć była zabawa, np. skonstruowanie pierwszego mikroskopu przez Antoniego Leeuwenhoek'a.

---

[1]) „Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna", wyd. II, s. 378.

[2]) Claparède, op. cit. s. 368.

Jeśli zatem zabawy można traktować zupełnie na serjo w nauczaniu, a nawet co więcej: jeśli trzeba je ze względów psychologicznych wysunąć na pierwsze miejsce w szkole i przyjąć, że właśnie zabawa jest pracą dziecka — wtedy z całym spokojem możemy uznać dramatyzowanie za taki sam środek w nauczaniu, jak np. obraz, wykres, mapa, książka i t. p. Chodzi oczywiście tylko o to, jakie korzyści można osiągnąć przez dramatyzowanie?

Odpowiedź na to pytanie nie jest trudna. Przy pomocy dramatyzowania możemy obrazować przeszłość. Wiemy, że dzieci do lat mniejwięcej 12 myślą wyobrażeniami konkretnemi i że w życiu późniejszem wyobrażenie odgrywa doniosłą rolę w procesie myślenia. Opowiadanie o przeszłości wywołuje pewne wyobrażenia, jednak bardzo często są to wyobrażenia niejasne, niedokładne, fałszywe, uzupełniane przez dzieci obrazami z własnych przeżyć i doświadczeń, np. „Kazimierz Wielki był królem chłopów, bo ubierał się w strój chłopski i sprowadzał pługi i brony“ (oddz. VI). Skoro pokażemy dzieciom jakiś wycinek z życia Kazimierza Wielkiego, skoro pozwoli się dzieciom odgrywać scenę np. sądu, wtedy wyrazy „król chłopków“ skojarzą się z wyobrażeniami, które będą bliższe prawdy historycznej. Oczywiście nie będzie to wierne odtworzenie przeszłości, jednak będzie wierniejsze, aniżeli wtedy, gdy opowiadamy tylko, lub czytamy. W czasie inscenizowania trzeba rozwiązać szereg kwestyj, które wcale nie powstają przy stosowaniu opowiadania, np. ubiory, język, sposób zachowania się w czasie uczty, sądu itp. Lepszą pomocą — jeśli chodzi o wierność — może być dobry obraz, czy jednak mamy tyle d o b r y c h obrazów historycznych, by ilustrować niemi najważniejsze choćby momenty z przeszłości? Odpowiedź na to znaleźć można np. w „Poradniku w sprawach nauczania i wychowania“. Czytamy tam, iż „z istniejących dziś tablic szkolnych (obrazów) nie możnaby polecić ani jednej z tem przeświadczeniem, że specjalista nie znalazłby w niej, lub nie znajdzie za jakiś czas, ani jednego uchybienia, ani jednej usterki, czy tylko fantastycznego pomysłu“[1]). A mimo tego obrazów historycznych używa się stale i używać się będzie, gdyż trudno je zastąpić czemś innem. Film

[1]) Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólno-kształcących i w seminarjach nauczycielskich. Warszawa, 1931, rok III, zesz. 2, s. 46.

historyczny jest narazie tylko marzeniem! Pewne zatem nieścisłości w inscenizacji trzeba również tolerować, bowiem w braku bezpośredniej obserwacji trzeba znaleźć coś, co tę obserwację zastąpi.

W czasie dramatyzowania nasuwa się konieczność wniknięcia w psychikę danej postaci. Dzieci muszą zrozumieć, dlaczego Kościuszko powołał chłopów do walki, dlaczego Dąbrowski tworzył legjony we Włoszech. Dziecko, które ma odtworzyć daną postać, utożsamia się niejako z tą postacią. Psychanalitycy twierdzą, że dzieci można do utożsamiania łatwo doprowadzić[1]). Z własnego doświadczenia wiem, że w czasie inscenizacji rzeczywiście widać, jakby w chłopca wstąpił inny duch: jest poważny, mówi innym głosem itp. W oddz. IV dramatyzowaliśmy opowiadanie o uczcie u Wierzynka. Chłopcy otrzymali imiona: Karol, Ludwik, Piotr, Waldemar. Gdy później wywiesiłem obraz Matejki, chłopcy pokazywali znajdujące się tam osoby i zupełnie odruchowo mówili: tu j a siedzę...

Wielkie trudności mają dzieci do pokonania, gdy muszą sobie wyobrazić miejsce jakiegoś wydarzenia, np. pole pod Racławicami czy miejsce igrzysk olimpijskich. Bujna wyobraźnia nic tu nie pomoże, jeśli nie damy materjału konkretnego. W czasie dramatyzowania trzeba — zwłaszcza w wyższych oddziałach — dokładnie oznaczyć teren, budowle, rozmiary i t. d. W czasie przygotowań trzeba obejrzeć obrazy, czytać książki, trzeba nawet zaglądnąć do źródeł historycznych. Po takiem przygotowaniu dzieci zdobywają dość jasne wyobrażenie miejsca i akcja nie wisi już w powietrzu — jak to najczęściej bywa, gdy w nauczaniu ograniczamy się do opowiadania. Jakkolwiek sama inscenizacja nie może się często odbyć w warunkach, podobnych do rzeczywistych, to jednak praca przygotowawcza dała materjał do wyobrażeń. Inscenizacja nasuwa zatem konieczność zapoznania się z terenem.

Podobnie jest z wyobrażeniami czasu, które u dzieci są bardzo mętne. Dramatyzacja zmusza do dokładnego oznaczenia epoki i oznaczenia charakterystycznych różnic, zachodzących między przeszłością a teraźniejszością. Jeśli np. w oddz. III dzieci sądziły, że za Bolesława Chrobrego były maszyny do pi-

---

[1]) Por. np. G. H. Green: „Psychanaliza w szkole", wyd. II, str. 62 i 169.

sania i samoloty, to przeprowadzenie inscenizacji: jak dawniej pisali i w jaki sposób przenosili się z miejsca na miejsce, da materjał do wyobrażeń prawdziwych.

Dramatyzowanie ułatwia również zapamiętywanie zdarzeń i prowadzi do poprawnego kojarzenia nazw z faktami. Dzieci zapominają bardzo łatwo nazwy i fakty, często też popełniają błędy, np. „Igrzyska olimpijskie odbywały się w Rzymie“ (oddz. V). W czasie dramatyzowania uwaga jest tak skupiona, w klasie panuje takie zainteresowanie, że o inscenizowanem zdarzeniu historycznem dzieci pamiętają bardzo długo. Znikną wyobrażenia, powstałe pod wpływem obrazu, nie będzie śladu po opowiadaniu — a fakty inscenizowane stoją żywo w wyobraźni. Mówię to na podstawie doświadczenia w niższych i wyższych oddziałach. Gdzie przyczyna tego? — Opowiadanie działa na jeden zmysł: słuch, obraz na wzrok, gdy tymczasem inscenizacja działa na wzrok, słuch i — co najważniejsze — odpowiada skłonności dzieci do ruchu (instynkt działania). Ponieważ aktywność jest wrodzoną cechą natury ludzkiej, dlatego też, gdzie ruch, tam uwaga dzieci najbardziej skupiona, tam zainteresowanie. Im więcej podniet działa na dziecko, tem wrażenia są trwalsze.

Z wychowawczego punktu widzenia dramatyzowanie posiada tę przedewszystkiem wartość, że przyzwyczaja dzieci do współpracy (wspólne omawianie tematu, współpraca nad przygotowaniem inscenizacji i w czasie gry). Dr. Kłodziński pisze, że z tego właśnie punktu widzenia patrzy się w szkołach angielskich na dramatyzowanie[1]). Szkoła dawna kładła największy nacisk na współzawodnictwo. Obserwujemy je także jeszcze dzisiaj, jednak nowoczesne tendencje idą w kierunku wyparcia go z wychowania i wprowadzenia w to miejsce współdziałania, jako czynnika bardziej uzasadnionego ze względów wychowawczych i społecznych.

Tak przedstawiają się w szkicowem ujęciu korzyści z dramatyzowania. Oczywiście nie każde dramatyzowanie przyniesie wymienione korzyści: trzeba, aby było należycie zorganizowane i dostosowane do poziomu umysłowego dzieci. Formy mogą być tu rozmaite: może to być doraźna inscenizacja, żywy obraz, pi-

---

[1]) Adam Kłodziński, Historja w angielskiej szkole średniej. (Wiadomości Historyczne, 1930, nr. 3—4).

sany obrazek sceniczny. W oddziałach niższych największe zainteresowanie budzi doraźne inscenizowanie wydarzeń, o których dzieci słyszały w pogadance, np. postrzyżyny u Piasta, pasowanie na rycerza, testament Krzywoustego. Specjalne przygotowania nie są w takim wypadku konieczne. Linjał jest mieczem, cyrkiel — ostrogami, krzesło — tronem. Bardziej rozwinięte dzieci umieją nawet wypowiadać bez przygotowania słowa, które mówi np. król. Przykładem takiej inscenizacji może być pasowanie na rycerza (oddz. IV). Dzieci wybrały nast. osoby: król, królewicz, sześciu rycerzy. Król na tronie, królewicz klęczy przed nim, rycerze obok. Król mówi rotę przysięgi: „Przysięgam, że będę bronił ojczyzny, wiary, sierot, wdów i kościoła“ — królewicz powtarza. Król uderza trzykrotnie w ramię i przypasuje miecz. Rycerze przypinają ostrogi. Pochód z kościoła: najpierw dwaj rycerze, potem król z królewiczem, na końcu inni rycerze. — Z naukowego punktu widzenia możnaby mieć pewne zastrzeżenia, jednak z wychowawczych i dydaktycznych względów cel był osiągnięty: zainteresowanie, zobrazowanie w konkretnej formie wydarzenia z przeszłości, samodzielna praca uczniów. Rzecz jasna, iż ten typ dramatyzowania nie daje tych wszystkich korzyści, o jakich była mowa wyżej, gdyż brak tu było dokładnego przygotowania materjału. Ten typ nadaje się przeważnie dla oddziałów niższych, w których długie przygotowania mogłyby zainteresowanie ostudzić.

Innym rodzajem dramatyzowania jest napisanie przez dzieci obrazka historycznego i odegranie go później w klasie. Jakkolwiek forma ta nadaje się przedewszystkiem dla oddziałów wyższych, to i w niższych nie jest niemożliwa. Przykładem może być scena, napisana przez kilku uczniów oddz. IV do obrazu Loefflera „Ostatnia chwila Czarnieckiego“.

Rzecz dzieje się we wsi Sokołówce w domu wieśniaka. Czarniecki (do pacholęcia): „Przynieś mi moje rynsztunki wojenne!“

Ksiądz (modląc się): „Zbaw nam Panie sługę Twego Stefana“.

Pacholę (kładzie przed Czarnieckim rynsztunki): „O mój Biały!“

Husarze niosą buławę: „Oto dzielny wodzu twoja hetmańska buława, którą zasłużyłeś sobie“.

Czarniecki do wszystkich: „Służcie memu następcy, aby prał wroga do ostatka" — i skonał.

Zwrot końcowy może budzić zastrzeżenia z wychowawczego punktu widzenia, gdyż zabarwiony jest uczuciem nienawiści. Po omówieniu tego, dzieci same zaproponowały skreślenie zwrotu o „praniu wroga do ostatka". — Inne podobne opracowanie zamieściłem w artykule p. t. „Nauczanie przez zabawy"[1]).

Dramatyzowanie w oddziałach wyższych może mieć w pewnych wypadkach inny charakter, aniżeli w niższych. Dzieci mogą przygotować odpowiednie kostjumy, niektóre potrzebne przedmioty, mogą przeprowadzić szereg ćwiczeń itp. Współdziałanie nauczyciela jest konieczne, zwłaszcza jeśli mają być osiągnięte wszystkie korzyści, o jakich mówiłem wyżej. Do tak dokładnego opracowania wybrać trzeba oczywiście tylko zagadnienia najważniejsze, zasadnicze i takie, które mogą być przez uczniów opracowane. Przestrzec trzeba przed zbyt częstem dramatyzowaniem i przed wyborem zbyt trudnych tematów. Dramatyzowanie ma mieć dla dzieci charakter zabawy. Jeśli dzieci nie zainteresują się same nie będą się rwać do pisania obrazków scenicznych, lepiej nie zmuszać, gdyż pożytek z takiej pracy byłby niewielki.

Podane wyżej uwagi są drobnym przyczynkiem do interesującego zagadnienia, które czeka na gruntowne opracowanie. Chociaż w dziełach wybitnych psychologów i pedagogów — np. Claparède'a, Russell'a, Green'a, Karpowicza, Hessen'a, Zienkowskiego — znajdują się wzmianki o tej formie ćwiczeń szkolnych, to jednak dydaktyka historji pozostawiła ten temat na uboczu. W „Dydaktyce historji" Pohoskiej na 86 pozycyj bibljograficznych niema nic o dramatyzowaniu, w ogłoszonej zaś pierwszej części bibljografji w „Wiadomościach" znalazłem zaledwie dwie pozycje (Kijas, Moritz). Warto więc pomyśleć o tem, by problem ten gruntownie omówić i wypróbować, gdyż może wnieść do nauczania wiele żywych i twórczych pierwiastków.

---

[1]) Przyjaciel Szkoły. 1932, nr. 13.

JADWIGA KRASICKA (Łódź).

Amerykańskie testy historyczne [1]).

O ile test inteligencji, choć nie stosowany jeszcze powszechnie w szkolnictwie polskiem, zdobył już sobie ustalone miejsce w opinji, o tyle test wiadomości jest jeszcze i w opinji i w realizacji w stadjum początkowem, zwłaszcza jeśli pominiemy, sławny w swoim czasie, wynik egzaminu wstępnego do jednej ze szkół wojskowych. Próby stworzenia polskiego testu wiadomości są czynione — zaczynamy dowiadywać się o nich nawet z prasy codziennej — są to jednak dopiero próby, których wartość będzie można należycie osądzić dopiero po dłuższem eksperymentowaniu. Tymczasem nie bez dużego zaciekawienia bierzemy do ręki ślicznie wydane amerykańskie testy przedmiotowe, mające za sobą już okres prób, a więc dostosowane do skali wymagań i osiągalnego poziomu dużej ilości szkół. Testy wiadomości z historji są może najtrudniejsze do ułożenia, gdyż muszą łączyć w sobie badanie opanowania pamięciowego materjału z badaniem zrozumienia tego materjału przez ucznia i umiejętności posługiwania się nim. Wszystkie omawiane tu testy, wybrane z pośród mnóstwa podobnych wydawnictw, odznaczają się brakiem ścisłego określenia klasy, dla której są przeznaczone, co pozostaje w związku z ustrojem szkolnictwa w U. S. A. Pierwszy, z omawianych, test z historji przeznaczony jest dla 7-go i 8-go roku nauczania, ale może być użyty i na wyższych stopniach; drugi, też historyczny, dla szkoły średniej (High Schools and Colleges); trzeci, z nauki obywatelskiej, dla 7-go do 12-go roku nauczania. Uczeń rozwiązuje test, zależnie od swego wieku i programu swej szkoły. Wszystkie są zaopatrzone w dokładną instrukcję dla nauczyciela, klucz ułatwiający

---

[1]) Denny-Nelson American History Test. 1928. — Columbia Research Bureau American History Test. 1927. — Brown-Woody Civics Test. 1928. Wyd. World Book Company publishers of Textbooks. New-York. — G. N. Ruch i G. D. Stoddard: Tests and measurements in high school instruction. (Measurement and adjustment series, edited by L. M. Terman). World Book Company. New-York. 1927, s. XXII+382.

mu sprawdzenie wyników i arkusz dla obliczeń. O kopję tego ostatniego prosi autor i wydawca dla dalszych badań i uzupełnień. Autorowie pierwszego testu: E. C. Denny i M. J. Nelson wykładają pedagogję w Jowa State Teachers College; autorowie drugiego: H. J. Carman, T. N. Barrows i B. D. Wood są profesorami uniwersytetu kolumbijskiego (dwaj pierwsi są historykami); autorowie trzeciego: A. W. Brown i C. Woody są: jeden asystentem, drugi profesorem pedagogji na uniwersytecie w Michigan.

Cel testów sformułowano najobszerniej w instrukcji do „Denny-Nelson Test". Jest nim: sprawdzenie wiadomości historycznych, posiadanych przez uczniów 7-go i 8-go roku, umożliwienie nauczycielowi porównania wiedzy swoich uczniów i uczniów innych szkół i częściowe przynajmniej ułatwienie oceny postępów. Ruch i Stoddard, w swej informacyjnej książce o testach wiadomości, ujmują rzecz podobnie, ale szerzej. Testy — czytamy tam — służyć mogą do szybkiego zmierzenia postępów ucznia i wartości nauczania; do ustalenia możliwego do osiągnięcia poziomu dla danego wieku i klasy; do skontrolowania, a nawet wyrobienia sprawności w danej dziedzinie wiedzy, wreszcie do zrealizowania idealnie objektywnej, bo opartej na liczbie, oceny postępów ucznia. Zwykłe prace piśmienne nie dają należytego sprawdzianu wiedzy, gdyż ocenia się w nich dwie rzeczy równocześnie: wiedzę i sprawność we władaniu językiem w piśmie, co jest niesłuszne, przytem brak stałego kryterjum oceny. Z ostatniemi argumentami możnaby polemizować — lecz taka polemika nie jest celem niniejszych uwag.

Omawiane testy zaopatrzone są w dokładne normy obliczeniowe dla ułatwienia oceny wyników, zestawione dla pierwszego na podstawie 2431 odpowiedzi uczniów 7-go roku i 3144 uczniów 8-go roku nauki, dla drugiego na podstawie 805 odpowiedzi. Wynik w 100% dodatni nie jest przewidziany. Wynik taki dowodziłby, że test jest zbyt łatwy i że wskutek tego nie może wykazać całej rozpiętości poziomu klasy.

Najważniejszą rzeczą jest układ i treść testu. „Denny-Nelson-Test" rozmieszony jest na 6-ciu stronach cienkiego zeszytu. Na pierwszej stronie (i to jest we wszystkich testach) uczeń wypisuje swoje imię i nazwisko, wiek i klasę, szkołę, nazwisko nauczyciela historji, miasto i datę. Na następnej stronie zaczynają się zadania. Na pierwsze składa się 25 pytań typu rozpoznawczego: 25 zdań niedokończonych, do których uczeń musi wybrać jedno z 5-ciu podanych zakończeń i napisać numer wybranego na oznaczonem miejscu. Np. Gdy Henryk Hudson badał rzekę, która nosi jego imię, żeglował pod flagą — (1. francuską, 2. angielską, 3. hiszpańską, 4. holenderską, 5. szwedzką). Jezuici przybywający do kolonij amerykańskich byli — (1. żołnierzami, 2. misjonarzami, 3. handlarzami skór, 4. politykami, 5. poszukiwaczami złota). Inicjatywa i referendum dotyczą —

(1. stanowienia praw, 2. zawierania traktatów, 3. wyboru posłów, 4. powoływania do wojska, 5. banków).

Następne dwa zadania stanowią odmianę tego zasadniczego typu. Po dziesięciu datach umieszono tyleż wydarzeń. Uczeń musi przy każdem wpisać właściwą datę. Fakty wybrano następujące: 1. kapitulacja Anglików pod Yorktown, 2. rozpoczęcie pierwszej podróży naokoło świata, 3. wprowadzenie niewolnictwa czarnych w Wirginji, 4. jawna pomoc Francji dla rewolucji amerykańskiej, 5. założenie Bostonu przez purytanów, 6. odkrycie w imieniu Anglji płn. Ameryki, 7. traktat kończący wojnę o niepodległość, 8. pierwsza próba angielska kolonizowania Ameryki, 9. zdobycie przez Anglików Nowej Holandji, 10. traktat oddający Kanadę Anglji.

W drugiem zadaniu, zamiast 10-ciu dat, znajdujemy 10 nazwisk.

Czwarte zadanie jest innego typu. Zawiera 24 pytań zaopatrzonych w dwie możliwe odpowiedzi: tak, nie; uczeń podkreśla odpowiedź właściwą. Niektóre z tych pytań są dość trudne, wymagające oprócz zwykłego pamięciowego opanowania materjału także umiejętności zastanawiania się, krytyki. Np. Czy koloniści francuscy mieli więcej swobód politycznych od angielskich? Czy Indjanie meksykańscy stali na wyższym szczeblu cywilizacji od Indjan, mieszkających na terenie kolonij angielskich? Czy deklaracja niepodległości podaje przyczyny oderwania się od Anglji?

W piątem zadaniu mamy 10 zdań niedokończonych: uczeń musi wpisać brakujący wyraz. Np. Cortez poszukiwał złota w....

W odmianie tego testu (mogącej służyć np. na drugie półrocze danego roku), znajdujemy 6 zadań podobnego typu i jedno zupełnie odmienne, bardzo ciekawe, polegające na szukaniu związku przyczynowego. Służy więc ono nietylko do badania pamięci, ale także — choć w szczupłym zakresie — do badania umiejętności t. zw. myślenia historycznego. W jednej kolumnie uszeregowano 10 faktów, traktowanych jako przyczyny, w drugiej, tyleż faktów — skutków. Zadaniem ucznia jest znalezienie właściwych przyczyn faktów z drugiej kolumny. Zauważyć należy, że wszędzie, między pytania ściśle historyczne, wplecione są pytania z konstytucji Stanów Zjednoczonych.

Na cały ten test przeznacza się 40 minut; podobno 99% dzieci kończy pracę w ciągu tego czasu. Ruch i Stoddard zalecają następujące liczbowe podstawy oceny. Do 30.2% odpowiedzi trafnych ocenia się ujemnie; powyżej 53% — jako dobre. Rzadko osiągalna górna granica odpowiedzi trafnych wynosi 63.7%. Rozpiętość jest więc duża, a określenie stałej liczbowej podstawy oceny trudne, wobec tego, że każdy test może być stosowany na różnych poziomach.

Ze wszystkich tych zadań najwięcej wątpliwości musi nasunąć zadanie na „tak i nie", jako zachęcające do zgadywania

pomimo instrukcji, by nie zgadywać, ale myśleć. W dawniejszych testach zadania tego typu zbudowane były inaczej. Zamiast pytań dawano twierdzenia, a zamiast: tak, nie — słowa: prawda, fałsz. Ten typ został zmieniony wobec zarzutów utrwalania błędu w umyśle dziecka, wskutek zastosowania formy twierdzącej do fałszów. Zadania na: „tak i nie“ uważają Ruch i Stoddard za bardzo życiowe. życie — mówią — podsuwa nam różne zdania i twierdzenia, nieraz fałszywe, zmusza do wybierania rzeczy najsłuszniejszej i t. p. Trzeba więc, by dziecko z takiemi sytuacjami zapoznało się już w szkole. Inny zarzut można postawić zadaniom z datami i t. p. Uczeń naprawdę pracuje i wybiera tylko przy pierwszych kilku datach, w miarę rozwiązywania, liczba dat się zmniejsza, a ostatnia jest już wyznaczona automatycznie. Trudności więc nie są rozłożone równomiernie, a jeden błąd na początku pracy może pociągnąć za sobą mylne rozwiązanie całego zadania.

„Columbia.... History Test“ obejmuje znacznie obszerniejszy zakres materjału. Na rozwiązanie całości przeznacza się 30 minut. Tu — oprócz imienia, nazwiska i t. d., musi uczeń na pierwszej stronie napisać, od jak dawna w High School uczy się historji (½ roku, rok, półtora roku, 2 lata). Konstrukcja zadań jest tu naogół podobna do poprzednio omówionych. W pierwszem zadaniu, które należy skończyć w ciągu 20 minut, znajdujemy 80 twierdzeń mylnych i prawdziwych. Uczeń krzyżykiem znaczy prawdziwe, kółkiem — mylne. Gdy nie jest pewny odpowiedzi, instrukcja nakazuje mu zostawić nawias niewypełniony. W drugiej części umieszczono szereg zadań na dobieranie dat, nazwisk i t. p. W jednem wyliczono 10 faktów i 5 stanów; uczeń umiejscawia fakty. Ostatnie zadanie tej grupy jest odmiennie zbudowane. Na małej, konturowej mapce U. S. A. wyznaczono granice siedmiu rejonów gospodarczych, poniżej wyliczono 10 produktów: surowców i fabrykatów; uczeń umiejscawia produkcję. Pozostałe zadania różnią się od zadań „Denny-Nelson-Test“ tylko zakresem materjału.

„Brown-Woody Civics Test“ przeznaczony pierwotnie dla Senior High School uwzględnia program tego poziomu, lecz autorowie zalecają stosowanie go od 7-go roku nauczania dla sprawdzenia rezultatów pracy. Opracowanie oparto na treści 9-ciu najbardziej rozpowszechnionych podręczników, dążąc do objęcia: rozumienia słownictwa, opanowania wiadomości i umiejętności zastosowania ich w życiu codziennem. Na całość testu składają się więc trzy zadania — odpowiadające tym trzem celom — które rozwiązać należy w ciągu 35 minut. Czas ten należy uważać za bardzo krótki: w pierwszem zadaniu bowiem jest pytań 40, w drugiem — 80, w trzeciem — 8 tylko, ale obszernych. Normy te jednak oparte są na próbach przeprowadzonych z 5000 dzieci i młodzieży ze szkół powszechnych i średnich.

Zadanie dotyczące słownictwa, należy do typu rozpoznaw-

czego. Wybrano 40 wyrazów — 40 podstawowych pojęć z dziedziny nauki obywatelstwa, przytem uwzględniono tylko te, które znalazły zastosowanie przynajmniej w 5-ciu z 9-ciu wziętych pod uwagę podręczników. Obok każdego pojęcia w nawiasie podano cztery inne, często spotykane, mniej lub więcej podobne. Uczeń musi podkreślić to, które jest znaczeniem najbliższe, względnie jednoznaczne z zasadniczem. Np. legalnie (prawnie, konstytucyjnie, moralnie, etycznie).

Zadanie, sprawdzające opanowanie wiadomości, należy do typu: „tak — nie". Np. Czy Stany Zjednoczone mają ustrój demokratyczny? Czy nieznajomość prawa usprawiedliwia przekroczenie? Czy Prezydent może wypowiedzieć wojnę obcemu państwu? Czy dobre drogi przynoszą tyleż korzyści mieszkańcom wsi co mieszkańcom miasta? Czy wszystkie miasta U. S. A. mają bibljoteki publiczne?

Zadanie trzecie jest najciekawsze. Uczeń musi sobie wyobrazić, że jest wyborcą. Wybierać ma miejskiego dostojnika z pośród dwóch kandydatów. Każdy posiada 16 cech mniej lub więcej dodatnich; należy podkreślić wybranego i te cechy, które zadecydowały o wyborze. Potem następuje siedm zwięzłych opisów konkretnych sytuacyj życiowych, z których każdy jest zakończony wyliczeniem pięciu możliwych rozstrzygnięć, względnie przyczyn, lub motywów postępowania. Uczeń musi z tych pięciu wybrać właściwe. Oto w skróceniu najprostsza z tych sytuacyj:

Trzej zamaskowani bandyci zrabowali w banku 10 tys. dolarów. Pościg. Dwóch policjantów rannych. Bandyci schronili się w sąsiednim domu. Jako dobry obywatel dasz znać o tem policji, ponieważ: 1. twemu życiu grozi niebezpieczeństwo, 2. twój dom może być okradziony, 3. zawsze obawiałeś się bandytów, 4. należy poskramiać tych, którzy szkodzą społeczeństwu, 5. otrzymasz wysoką nagrodę.

Następne sytuacje, coraz bardziej skomplikowane, dotyczą zagadnień administracji miejskiej, ustawodawstwa, organizacji sądownictwa i t. p.

Z trzech przedstawionych tu przykładów testów ten trzeci jest najbardziej zwarty, najkrótszy i najwartościowszy. Materjał nim objęty nie jest obojętny i dla historyka, który wszak operuje szeregiem pojęć prawnych, ekonomicznych i t. p., wprowadza je na poszczególnych szczeblach nauczania i nieraz spostrzega z przerażeniem całkowicie błędne używanie ich przez młodzież. Te rzeczy nie powinny być relegowane tylko do t. zw. nauki obywatelstwa. Testy historyczne polskie, testy przyszłości, zyskałyby na uzupełnieniu ich zadaniami słownikowemi. Próbę taką, w bardzo zresztą skromnym zakresie, zawiera test p. Rybickiej.

Czy testy takie, jak powyższe, pozwalają osiągnąć te wszystkie cele, które formułują ich zwolennicy? W dużej mierze nie-

wątpliwie tak, ale nie zawsze i nie w całości. Testy amerykańskie, to — pod wielu względami — standaryzacja nauki szkolnej, której przeciwwagą jest ich zakres zbyt trudny dla przeciętnego, „standaryzowanego" ucznia, możliwy natomiast do opanowania przez najwybitniejsze jednostki. Test ułatwia objektywizację oceny, ułatwia szybkie sprawdzenie zwykłego opanowania wiadomości przez klasę, pracującą systemem np. dyskusyjnym, ale nie może być jedyną podstawą oceny pracy ucznia. A jeśli testy wiadomości pojawią się u nas w większej ilości, będzie im groziło niechybnie niebezpieczeństwo ze strony nieodpowiedzialnych kramików, produkujących „Przyjaciół maturzysty" i zbiory „50-ciu zadań maturalnych z historji". Może ta obawa jest zresztą nieusprawiedliwiona?

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

P o l s k i e A r c h i w u m P s y c h o l o g j i. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Nauczycielstwa Polskiego. T. V. Nr. 2—3 Kwiecień—Wrzesień 1932 r. — Opracowanie wyników ankiet, dotyczących zainteresowań młodzieży, przeprowadzonych przez Min. W. R. i O. P. w związku z reformą programów szkolnych.

Oddziaływanie pedagogiczno-dydaktyczne zawiera 3 momenty, które w niem współdziałają a mianowicie: osobowość nauczyciela, tworzącą się osobowość wychowanka, tudzież pewien wycinek wartości intelektualnych, moralnych i t. d. wchodzących w skład obszerniejszego kompleksu, zwanego kulturą danego momentu dziejowego.

W związku z tem wyrastają rozmaite problemy natury pedagogicznej i dydaktycznej, które tworzą treść pedagogiki i dydaktyki, tak ogólnej, jak i specjalnej. Jednym z nich jest s t o s u n e k o s o b o w o ś c i u c z n i a d o m a t e r j a ł u, k t ó r y m a n a u c z y c i e l p r z e k a z a ć s w e m u w y c h o w a n k o w i w tym celu, aby mu umożliwić wrośnięcie w zobjektywizowaną wartość dorobku kulturalnego pewnego odłamu ludzkości. Bez tego bowiem jest rzeczą nie do pomyślenia dalsze pomnażanie tego dorobku — co jest znowu cechą dalszego rozwoju.

Jeśli to zagadnienie ma ważność w odniesieniu do wszystkich dziedzin kultury umysłowej, to szczególną posiada wartość w odniesieniu do przedmiotów humanistycznych, które ponadto przekazują najodpowiedniejszy dla utrzymania istnienia grupy narodowej materjał. Prymat należy tutaj do nauki języka ojczystego i historji własnego narodu, wywołujących w psychice jednostki specjalny rezonans wzruszeniowy.

W celu rozwiązania powyższego zagadnienia, przeprowadziło Min. W. R. i O. P. ankiety, dotyczące zainteresowań młodzieży, a pozostające w związku z przeprowadzaną reformą programów szkolnych. Wyniki ankiety zostały opracowane przez Zakład Psychologji Wychowawczej U. W. Z dużej liczby opracowań, odnoszących się do rozmaitych przedmiotów szkolnych i nieszkolnych, wybierzemy te, które odnoszą się do nauki historji i uczynimy je przedmiotem niniejszych uwag. Przedewszystkiem podam pokrótce treść wyników ankiet, zwróconych do samej młodzieży i do nauczycieli wychowawców.

Ankiety były częściowo zaprojektowane przez osoby pojedyncze, które

złożyły je w Min. W. R. i O. P., częściowo przez Zakład Psychologji Wychowawczej U. W. pod kierownictwem prof. Stefana Baleya, który na propozycję Ministerstwa podjął się opracowania ankiet. Ankiety układane przez Zakład Psychologji Wychowawczej miały za zadanie otrzymać od uczniów wypowiedzi, któreby pozwalały „dotrzeć poprzez określony programem szkolnym materjał do głębszych warstw psychiki ucznia i poznać źródła, z których wypływa pozytywny lub negatywny stosunek jego do pewnego określonego fragmentu szkolnego programu“. Zagadnienie to ankieta Zakładu P. W. świadomie wysuwa na czoło i próbuje częściowo rozwiązać.

Jasną jest rzeczą, że w tak pojętej pracy musiała się okazać konieczna współpraca psychologa i nauczyciela. Pierwszy daje w niej znajomość psychiki młodzieży, taką jaką służyć może w obecnej chwili psychologja, drugi znajomość materjału danego przedmiotu i praktyki szkolnej. Specjalista, wskazany przez Ministerstwo, któremu myśl przewodnia ankiety, mającej być przeprowadzoną, została przez psychologa wyłuszczona, miał układać pytania, któreby pozwoliły cel ankiety osiągnąć. Następnie przeprowadzana była na ich temat dyskusja między nauczycielem a psychologiem. W pewnych wypadkach do skutku nie doszła z powodu braku czasu. Tak więc niektóre ankiety oddawano do rąk uczniów bez ewentualnej korekty ze strony psychologa. Ta okoliczność stanowi poważny brak, ponieważ w rezultacie daje ankiety o różnej wartości.

Po przekazaniu przez Min. W. R. i O. P. materjału zebranego w gimnazjach warszawskich i prowincjonalnych, prof. Baley z psychologami Zakł. Psych. Wych. opracowali go, po przeprowadzeniu krytycznej selekcji. Odpowiedzi, budzące pewne zastrzeżenia, zostały odrzucone. Opracowania odpowiedzi uczniów odesłał Zakład Psychol. Wychow. Ministerstwu, dla użytku komisyj programowych. Po zdecydowaniu się na druk, przeprowadzono kontrolę dotychczasowych wyników i pewne badania uzupełniające. Tak się przedstawia geneza i historja ankiety dotyczącej zainteresowań młodzieży.

Przystępujemy teraz do samych ankiet. Pierwszą ankietę tworzyła t. zw. ankieta „trzydniowa“ obejmująca 10 szkół średnich (liczba znaczna). Tematem jej są zainteresowania pozostające w związku z zajęciami szkolnemi i pozaszkolnemi. Obejmowała klasy od I—VIII, odpowiedzi miały być pisane we wszystkich klasach w jednym i tym samym czasie. W I-szym dniu badań młodzież miała odpowiedzieć na 7 pytań, w II-gim dniu na 8 pytań, a w III-cim na 7 pytań. Pytania, odnoszące się bezpośrednio do nauki historji, wchodziły w skład pierwszej serji pytań i brzmiały:

pyt. 4 „Jakie postacie historyczne najbardziej cię interesują?“

pyt. 5 „Jakie zdarzenia historyczne najbardziej cię interesują? Dlaczego?“

pyt. 6 „Czy interesuje cię historja wynalazków, odkryć, zagadnień ekonomicznych, sztuki, dzieje lat współczesnych (napisz dokładnie co)?“ [1]).

---

[1]) Pytanie to okazało się w swych skutkach, jako posiadające błędną konstrukcję. Odpowiedzi, uzyskane na nie, nie nadały się do opracowania z powodu ogólności. Jest to bardzo pożałowania godne, gdyż sama treść jego dla zagadnienia posiada niezwykłe znaczenie.

Pośrednio mogą służyć również odpowiedzi 1, 3, 7 z tej samej serji, a odnoszące się do ulubionej lektury, książek żeromskiego, ulubionych bohaterów.

Jako uzupełnienie ankiety trzydniowej przeprowadził Zakład Psych. Wychowawczej już sam szereg ankiet, z których są dla nas ważne: ankieta historyczna i ankieta filozoficzno-polityczna. Inne ankiety jak: geograficzna, literackie, również dostarczają pewnych przyczynków. Niestety! — te ankiety uzupełniające, były przeprowadzane raczej sporadycznie, na małej ilości szkół, wskutek tego wyniki ich należy brać ostrożnie.

Ankieta Historyczna obejmuje 8 pytań następujących:

1. „Co cię więcej interesuje — czy to, co się działo dawniej, czy też to, co się dzieje obecnie?“ — 2. „Uczysz się w historji o wielkich ludziach, wojnach, zatargach między państwami, rewolucjach, walkach między partjami politycznemi, wynalazkach, odkryciach, zabytkach sztuki — która z tych spraw najbardziej cię interesuje?“ — 3. „Jaki fakt (zespół faktów) w czasach nowożytnych zasługuje według ciebie na szczególną uwagę, ze względu na wpływ, jaki wywarł na dzieje wszystkich narodów? Dlaczego?“ — 4. „Ghandi, Nurmi, Mussolini, Edison — którą z tych postaci najbardziej się interesujesz? Dlaczego?“ — 5. „Czy masz jakie zainteresowania z historji, wybiegające poza zakres kursu szkolnego? Jakie?“ — 6. „Czy po zaznajomieniu się na lekcjach historji z dziejami pewnego okresu powracałeś później do jakiegoś faktu, pragnąc się z nim szczegółowiej zapoznać? Wymień ten fakt (fakty)“. — 7. „Powiedz otwarcie i szczerze, które części kursu historji nudzą cię, które uważasz za zbyteczne, które uważasz za konieczne do poznania, choć może osobiście niezbyt cię interesują, które cię naprawdę interesują?“ — 8. „Co dodałbyś jeszcze do kursu szkolnego historji?“

Z ankiety filozoficzno-politycznej mają dla nas znaczenie pytania: 3. „Jakie zagadnienia uważasz za najbardziej doniosłe we współczesnej polityce polskiej?“ — 4. „Czy uważasz za konieczne wprowadzenie jakiejś reformy w Polsce?“ Pośrednio: 5. „Jakie sprawy uważasz za najważniejsze dla całej ludzkości?“ — 6. „Jakie zagadnienia nie są omawiane w szkole, a powinny twojem zdaniem znaleść miejsce w nauce szkolnej?“.

Przystępujemy teraz do poszczególnych opracowań, pojedyńczych pytań ankiety trzydniowej. Odpowiedź na pytanie 4: „Jakie postacie historyczne najbardziej cię interesują?“ Opracowała p. Kazimiera Ożarowska. Autorka stwierdza, że tak na młodzież męską jak i żeńską działają najbardziej bohaterowie wojenni i przypuszcza, że jest to wpływ programu szkolnego z historji, w którym najwięcej miejsca poświęcono wojnom i postaciom historycznym z niemi związanym. U obu płci przez cały ciąg szkoły średniej budzą największe zainteresowanie postacie Tadeusza Kościuszki i księcia Józefa Poniatowskiego. Tadeusz Kościuszko u chłopców 41% u dziewcząt 35.5%[1]); ks. Józef Poniatowski u chłopców 26% u dziewcząt 32% (średnio we wszystkich klasach). W niższych klasach: u chłopców są

---

[1]) Procent uczniów, interesujących się danem zagadnieniem w klasie jest obliczany w stosunku do wszystkich uczniów tej klasy, ze wszystkich szkół.

wymieniani Bolesław Chrobry (kl. I, II), Jan Sobieski (kl. I—IV), Stefan Batory (II kl.); u dziewcząt oprócz tamtych postaci spotykamy jeszcze Kazimierza Wielkiego i dwie postacie kobiece: królową Jadwigę i Emilję Plater.

W starszych klasach męskich i żeńskich pojawia się zainteresowanie Napoleonem i Piłsudskim. Pierwszym interesują się chłopcy w klasach od VI—VIII (średnio 48%), dziewczęta od V—VIII klasy (średnio 53%). Osobą Piłsudskiego interesują się uczniowie i uczennice klas wyższych; pierwsi od VI—VIII, drugie od V—VIII. Jest to jedyna postać współczesna, którą interesuje się młodzież. Mamy tu do czynienia według wszelkiego prawdopodobieństwa z widocznemi skutkami państwowego wychowania.

Odpowiedzi na pytanie 5: „Jakie zdarzenia historyczne najbardziej cię interesują i dlaczego?“ opracowali p. Ewa Rybicka i p. Witold Stawiński. Wśród nich wymieniane są najczęściej zdarzenia wojenne. Z niewojennych u chłopców Unja Lubelska, u dziewcząt mamy jeszcze wyliczone: Konstytucję Trzeciego Maja, chrzest Polski, rozbiory i reformację. Często jednak spotykamy się z tendencjami pacyfistycznemi w wymienianiu zdarzeń i ze zwracaniem uwagi na konieczność ich uwzględniania w nauce historji. Jest to ciekawy szczegół.

Charakterystyczny jest wniosek, dotyczący żywszego zainteresowania się historją u dziewcząt. Wynika on z tego, że lista faktów podanych przez dziewczęta jest bogatsza i odpowiedzi są obszerniej umotywowane. We wszystkich klasach szkoły średniej 2 zdarzenia budzą największe zainteresowanie: powstania polskie i odzyskanie niepodległości. U chłopców przeważa zagadnienie drugie. Zainteresowanie wojną światową i odzyskaniem niepodległości (w ankiecie z pewnych przyczyn połączono oba te zagadnienia i łącznie je potraktowano) wzrasta od 0% w klasach I-szych do prawie 50% w klasach VIII-ych. Do klasy IV chłopcy przewyższają pod tym względem dziewczęta (chłopcy 33% dziewczęta 30%); w klasach V i VI wyrównują się liczby (około 40%) w VII i VIII zainteresowanie rośnie i u dziewcząt jest silniejsze (około 50%), niż u chłopców (około 40%). Młodzież motywuje swój stosunek do tego zagadnienia tem, że jest to zdarzenie lat ostatnich, że Polska uzyskała niepodległość, że jest to przewrót, który przeobraził całkowicie stosunki światowe. Autorzy zwracają słusznie uwagę na to zainteresowanie ostatniemi zdarzeniami, jako na ciekawy objaw z tego względu, że czasy współczesne są dokładniej uwzględnione dopiero w najstarszych klasach. Jest to więc pewne „wyłamanie się z pod sugestji programu“, czyli mamy tu obraz prawdziwie spontanicznego zainteresowania. Łączą to z objawiającym się i gdzieindziej symptomem bardzo silnego pędu młodzieży „do aktualizacji programu nauczania“ i pragnienia „uwspółcześnienia nauki“.

Drugiem zdarzeniem historycznem, budzącem b. silne zainteresowanie są powstania. Wzrasta ono rozwojowo tak u dziewcząt, jak i u chłopców. U dziewcząt od 0% w I kl. do 40% w VIII; u chłopców od 7% w I kl. do 26% w VIII. Bardzo silnie wzrasta ono w IV-tej kl. u dziewcząt do 43% u chłopców słabo do 25%. W klasach wyższych przewagę mają pod tym względem dziewczęta (około 40%). U chłopców powoli rośnie do 30% w kl. VII, ażeby w VIII znowu nieco opaść. To długotrwałe zainteresso-

wanie tłumaczą autorzy psychologicznie właściwościami młodzieży w okresie dojrzewania: zachwytem dla bohaterstwa i brawury, pociągiem do tajemniczości, sympatją dla słabszego, walczącego z silniejszym.

Inne zdarzenia historyczne zajmują młodzież tylko przez pewien czas nauki w szkole średniej. Klasy I—IV wymieniają pojedyncze zdarzenia z dziejów Polski, a więc: konstytucję Trzeciego Maja, chrzest (u dziewcząt), bitwę pod Grunwaldem, odsiecz Wiednia, obronę Częstochowy (u chłopców i dziewcząt). Widać wpływ ostatnio przerabianego materjału. W klasie IV oblężenie Zbaraża (wpływ przerabianej właśnie lektury „Ogniem i Mieczem"). U starszych dziewcząt spotykamy się z zainteresowaniem rozbiorami, a także okresem reformacji.

W klasach najstarszych VII i VIII u chłopców i u dziewcząt występuje silne zainteresowanie (od 30%—50%) Rewolucją francuską, jako głęboko sięgającym procesem dziejowym.

Ciekawe są cytaty z odpowiedzi młodzieży: „interesuje mnie najbardziej Rewolucja francuska, gdyż od niej rozpoczyna się duch demokratyczny, który całkowicie przeobraził stosunki dziejowe" (VIII kl. m.); „Interesuje mnie dlatego, że wyprowadzam sobie z niej (Rewolucji franc.) pogląd na życie i przyszłość" (VIII kl. m.). Interesuje młodzież także i rewolucja rosyjska, wogóle rewolucje i przewroty społeczne, bo „rewolucje są wyrazem wiecznego dążenia ludzkości do zmian ustroju i do postępu" (VIII ż.); „...nie mówię, czy je chwalę, czy potępiam, zaznaczam tylko, że interesują mnie, jako objawy dążenia społeczeństw do wolności, do walki z uciskiem, niewolą i przemocą" (VIII ż.).

Przystępujemy wreszcie do omówienia wyników ankiety historycznej, opracowanej przez p. Irenę Skowronkówną. Chociaż ta ankieta ze względu na obfitość zawartych w niej pytań, powinna była dostarczyć najwięcej danych, stało się jednak tak — ze względu na małą podstawę liczbową — że wiadomości te są niezbyt pewne, w każdym jednak razie są bardziej różnorodne. Ankieta historyczna została przeprowadzona w wyższych klasach trzech gimnazjów warszawskich, 2 żeńskich i 1 męskiego.

W odniesieniu do 1 pytania stwierdzono, że zainteresowanie dobą obecną wzrasta z wiekiem. Młodzież ujmuje przeszłość jako narzędzie służące do zrozumienia teraźniejszości. Jest ona zdania, że za wiele czasu poświęca się przeszłości w stosunku do współczesności.

Pytanie 2. Z wiekiem spada u chłopców zainteresowanie wielkimi ludźmi. U dziewcząt raczej przeciwnie sprawa się przedstawia. Zainteresowanie wojnami u chłopców od V kl. spada wyraźnie, u dziewcząt wogóle jest słabe, zwłaszcza u żydówek. Bardzo silne jest zainteresowanie „wynalazkami i odkryciami" we wszystkich klasach, chociaż tematy te są bardzo słabo uwzględnione w nauce szkolnej.

Pytanie 3. W ogromnej większości jest wymieniana wielka wojna, jako bardzo ważny fakt w czasach nowożytnych, z powodu następstw moralnych, gospodarczych, społecznych i politycznych (powstanie państwa polskiego). Inne zdarzenia, to Rewolucja francuska, rosyjska, kryzys gospodarczy, działalność Ligi Narodów i zagadnienie pacyfizmu, reformacja i wojny napoleońskie. Nadto wynalazek radja!

Pytanie 4. Edison budzi w młodzieży zainteresowanie bez względu

na jej płeć. Słabnie ono w 2 ostatnich klasach. Najmniej zwolenników ma Nurmi. Gandhi wykazuje znaczną przewagę nad Mussolinim. Młodzież podkreśla jego sposoby walki. Mussolini ma entuzjastów, ale i krytyków — Gandhi tylko zwolenników.

Pytanie 5. Odpowiedzi na to pytanie są bardzo ważne. Według mojego zdania, praca nad reformą programów szkolnych, powinna była oprzeć się na tych odpowiedziach (naturalnie uzyskanych od bardzo dużej liczby uczniów) jako na drugim filarze. Należało bowiem w niej uwzględnić: 1) zainteresowania zagadnieniami historycznemi wchodzącemi w skład dotychczasowych programów szkolnych i 2) zainteresowania nie zaspakajane przez dotychczasowe programy[1]). Według autorki około $^1/_3$ część młodzieży zadowala się kursem szkolnym. Gdyby szersze badania potwierdziły ten wynik, to, jak sądzę, byłby to rezultat bardzo ważny dla refleksji dydaktycznej.

„Największą ilość tych zainteresowań — pisze autorka — przyciągają czasy obecne, zagadnienia polityki polskiej i państw innych oraz ważne zjawiska, jak rewolucja rosyjska, kryzys gospodarczy, kwestja żydowska, konflikt wschodni oraz sprawy bardziej ogólne, jak nauki ekonomiczne, gospodarcze, społeczne, historja sztuki, sportu, rozwój parlamentaryzmu, walka klas, sprawy religijne, wreszcie — podnoszone przez dziewczęta — wiadomości dokładniejsze, „psychologiczne" dotyczące wielkich ludzi. Podnieść należy również, iż historja Azji, Japonji, Indyj budzi duże zainteresowanie, jak również historja Ameryki ma swych zwolenników".

Pytanie 6. W klasach V i VI niema takich faktów historycznych, któreby trwale wzbudzały zainteresowanie. W kl. VII i VIII są niemi: Rewolucja francuska, wojny napoleońskie i cała historja polska od końca XVIII w. z wyjątkiem młodzieży gimnazjum żydowskiego. Ta ostatnia interesuje się specjalnie „wiosną ludów".

Pytanie 7. Dla dużej części młodzieży mało pociągająca jest historja starożytna i średniowieczna, a w zakresie polskiej okres monarchji dzielnicowej. Wyrażane jest pragnienie bardziej zwięzłego ujmowania tych okresów dziejów. Liczne są skargi na przeciążenie szczegółami (datami), domaganie się raczej syntetycznego ujmowania, opuszczania szczegółów w historji wojen, stosunków domów panujących i dynastyj; stwierdzenie przeciążenia.

Pytanie 8. Duża część młodzieży nie chce niczego dodać do programu (mimo wymienionych poprzednio specjalnych zainteresowań), raczej odjąć. Reszta domaga się wprowadzenia historji Indyj, Japonji, Chin. Chciałaby szerzej omawiać sprawy społeczne, polityczne, ekonomiczne. Dowiadywać się o najważniejszych przepisach prawnych. Wiele pragnie zmiany metody nauczania, pragnie ożywienia lekcyj, dyskusyj, kółek historycznych, wycieczek, czytania gazet. Podręcznik Nankego znalazł szereg krytyków, domagających się innego bardziej syntetycznego w ujęciu treści.

---

[1]) Naturalnie musiałyby wchodzić do programu także zagadnienia nie znajdujące większego wzięcia u młodzieży, które jednak ze stanowiska czyto czysto naukowego, czy też wychowawczego okazałyby się konieczne. Przypuszczam jednak, że nie byłoby ich zbyt wiele.

Oto główne wyniki obu ankiet ściśle historycznych, do których dodać jeszcze należy wyniki ankiety filozoficzno-politycznej. Brak już jednak miejsca na ich wyliczanie.

Trudną ogromnie rzeczą jest wypowiedzieć krytyczne zdanie o tej ankiecie i jej opracowaniu, z tego powodu, że prof. Baley i wymienieni wyżej współpracownicy mają pełną świadomość jej braków, do których otwarcie się przyznają, uniemożliwiając w ten sposób czynienie im zarzutów. Sam prof. Baley w końcowych swych uwagach nazwał opracowanie ankiety „prowizorycznem", a to wiele rzeczy usprawiedliwia. Chciałbym jednak mimo to dodać tutaj pewne uwagi. Przedsięwzięcie to jest bardzo pożyteczne, tylko powinno było objąć więcej jednostek, powinny były zostać wciągnięte do współpracy inne ośrodki. Wystrzegać się należało pośpiechu. Takich rzeczy nie można robić w tempie zbyt szybkiem. Z tych dwóch przyczyn uważałbym za rzecz pożądaną, powtórzenie podobnej ankiety. Doświadczenie zdobyte może być z korzyścią zużytkowane. Przy powtórnem jej przeprowadzeniu powinien cały ciężar pracy spocząć na psychologach. Nauczyciele-specjaliści powinni być użyci jedynie do współpracy nad konstrukcją poszczególnych kategoryj pytań. Arkusze ankietowe winny być wydrukowane i rozdane młodzieży. Nauczyciele współdziałać powinni tylko w rozdaniu i zebraniu arkuszy. Po zrobionych doświadczeniach nie należy ich używać do pracy nawet pomocniczej. Są zbyt przeciążeni swoją pracą i jak się zdaje jeszcze niedoceniają podobnych poczynań.

Pytania „ankiety historycznej" wydają się dobre, zwłaszcza te, które starają się uchwycić zainteresowania, niezaspokojone przez program szkolny. Uważam tylko za niezbyt udały pomysł wymienienie Nurmiego w pytaniu 4. Przecież rodzaj jego „wyczynów" razi widocznie w zestawieniu z działalnością Gandhiego, Mussoliniego i Edisona. Jego miejsce winien zająć Lenin. Wogóle dziwne się wydaje przeoczenie w tem pytaniu ruchu społeczno-politycznego, który objął olbrzymią masę ludzi i olbrzymie obszary, zwłaszcza, gdy uwzględnimy bezpośrednie z nim sąsiedztwo.

Mimo wszystkich zastrzeżeń wyrażonych w powyższych uwagach, przeczytanie omawianego tomu Polskiego Archiwum Psychologji można gorąco polecić nauczycielom historykom. Zbliży ich do zagadnień psychologicznych, łączących się z nauczanym przez nich przedmiotem, a to może być tylko korzystne dla nich i dla współpracy ich z psychologami, czego dla dobra szkoły polskiej należy sobie bardzo życzyć.

Alojzy Florczak (Lwów).

Bibljoteka Filomaty.

Pod tym tytułem otrzymują czytelnicy „Filomaty" zbiór monografij, odnoszących się w przeważnej części do starożytności, w formie bądźto podręczników, bądźto swobodnej gawędy. Wyszło dotychczas 10 tomików, które stanowią ważną pozycję w nauczaniu humanistycznem i już zdobyły sobie uznanie w szerokich sferach społeczeństwa. Wydane wytwornie jak na książki codzienne, odznaczają się niską ceną. M a r j a W a s e r, żona archeologa zurychskiego i głośna literatka niemiecka, w książce p. t.

„Święta Droga“ (str. 62 oraz 14 rycin — cena 2 zł.) wprowadza nas w świat helleński i w rozumienie jego sztuki okrężną drogą przez sztukę renesansu. Jak dla pierwszej generacji neohumanistów jest i dla niej hellenizm ideałem, do którego ludzkość winna dążyć: jest to więc pewnego rodzaju wyznanie wiary, zwierzenia duszy artystycznej. — Kazimierz Bulas, uczeń P. Bieńkowskiego, dał nam w „Keramice greckiej“ (str. 227 oraz 219 rycin — cena 6.50 zł.) doskonałe dzieje garncarstwa i malarstwa wazowego w starożytności aż do czasów rzymskich; podręcznikowy charakter wysunął się tu na pierwszy plan zwłaszcza w systematycznych i wyczerpujących ilustracjach, fachowo objaśnionych w podpisach i tekście. Historyk znajdzie tam bogaty materjał, zwłaszcza w obszernym rozdziale VI („Co przedstawiają sceny na wazach“, str. 125—203), gdzie obok tematów historycznych — jak król Arkesilas z Kyreny, Kroisos z Lydji, Dareios i t. d. — uwzględniono szczegółowo obrzędy religijne, sport, zabawy, naukę i zajęcia rzemieślników. Wogóle zbiór ten dąży do uzmysłowienia codziennego życia starożytnego; życie kobiety, greckiej i rzymskiej, przedstawia Lidja Winniczukówna w studjum p. t. „Kobieta w starożytności“ (str. 114 oraz 91 rycin — cena 3.60 zł.), gdzie specjalny rozdział VI poświęcony jest roli kobiety w życiu publicznem. — Inne tomiki uwzględniają literaturę: Ludwik Hieronim Morstin „Ecce poeta“ daje świetną sylwetkę Horacego, Artur Rapaport przegląd życia i dzieł poety venusyjskiego, a Ryszard Ganszyniec „Losy pośmiertne Horacego w Polsce“ (240 str. oraz 28 rycin cena 3.60 zł). Odpowiednik do tego tomu dał Wincenty Ogrodziński „P. Vergilius Maro“ (str. 152 oraz 61 rycin — cena 3.60 zł.). — Jubileusz Goethego znalazł swój wyraz w wydaniu nowego przekładu „Fausta“ część I pióra Zygmunta Reisa (str. 220 oraz 12 ilustracyj — cena 3.60) z obszernym wstępem.

Historyka najwięcej zainteresują trzy tomiki: jeden — Jan Ptaśnik „Życie żaków krakowskich“ (str. 161 oraz 38 rycin — cena 3.60 zł.) podaje zbiór studjów znakomitego historyka. Dzięki uprzejmości rodziny Zmarłego, wydawca miał do dyspozycji prace przygotowawcze: wykonując wiernie plan autora, uzupełnił go, łącząc w jednej książce wszystkie studja prof. Ptaśnika o życiu uniwersyteckiem w Krakowie. Obejmuje on 8 rozdziałów: 1. Mieszkania profesorów i studentów, 2. Ubiory i stroje studenckie, 3. Utrzymanie i zarobki żaków, 4. Otrzęsiny z grubych obyczajów, 5. Zwady narodowościowe, 6. Burdy uliczne, 7. Moralność studentów i 8. Upadek uniwersytetu jagiellońskiego. — Drugą książką historyczną są „Gawędy legjonowe“ Zygmunta Reisa (str. 104 — oraz 50 rycin — cena 2.50 zł), napisane wierszem: podają one w porządku historycznym przebieg walk legjonów, ryciny i biografje głównych bohaterów, dzieje powstania Polski niepodległej. Jest to jedyna dotychczas epopea, której ośrodkiem jest Marszałek Piłsudski i heroiczna walka legjonów. Gawędy nadają się dla urozmaicenia uroczystości narodowych w szkołach. Ilustracje bardzo starannie zebrane z bogatego materjału źródłowego i objaśnione wyczerpująco, są dokumentem swego rodzaju o wartości samodzielnej.

Trzecią książką, ściśle historyczną, jest „Kultura aigajska“ Kazi-

mierza W. Majewskiego (str. 280 oraz 162 rycin, 4 kolorowe tablice, tabela synchronistyczna, mapa i t. d. — cena 5.50 zł), podająca barwnie napisany obraz tej cywilizacji według obecnego stanu wiedzy. Nasze piśmiennictwo posiada wprawdzie już w książce Szczepańskiego („Egea i Hatti") referat o odkryciach aigajskich — ale tu po raz pierwszy badacz daje wszechstronny obraz, oparty na całokształcie odkryć i niezmiernie bogatej literaturze.

Doskonałą książką jest „Paryrologja", napisana przez Franciszka Smolkę i Jerzego Manteuffla. Książka ta (str. 239 oraz 40 rycin — cena 3.60 zł) wykazuje nietylko ożywczy wpływ tej nowej dziedziny nauki na badania historji politycznej i ekonomicznej, prawnicze i medyczne, lecz podaje ponadto w sposób wyczerpujący wiadomości o formie książki greckiej w starożytności, charakteryzuje piśmiennictwo drobne i twórczość ludową, religijną, daje systematykę listu i dokumentu, przez co staje się niezbędnym podręcznikiem dla wszystkich, interesujących się czyto formularzami czyto epistolografją czy wreszcie dyplomatyką. Wartość tej książki podwyższa dodanie krytycznie opracowanych tekstów oryginalnych z załączonemi przekładami, które dzięki celowemu wyborowi stanowią chrestomatję parylogiczną in nuce (33 tekstów). Z pośród różnych wstępów do paryrologji (Collomp, Wessely, Schubart, Baikie i t. d.) jest nasz polski nietylko najtańszy i najpiękniejszy, ale najzupełniejszy i najwięcej naukowy. Jest to wogóle w Europie pierwszy podręcznik przystępny z tego zakresu.

W ten sposób Bibljoteka Filomaty, stwarza w swoich tomikach pierwsze warunki trwałej propagandy humanizmu i daje pierwszorzędne informacje, jako surogat brakujących jeszcze w tej dziedzinie podręczników, a to w formie literackiej i artystycznej: żadne jeszcze wydawnictwo w tej mierze nie przeprowadziło ilustracji książek, ilustracji dokumentarnej. Jak „Filomata" nie znajduje analogji w piśmiennictwie europejskiem, tak i plan „Bibljoteki Filomaty" jest oryginalnie ujęty i przeprowadzony: do żadnego tomu niema odpowiednika zagranicznego, mimo iż tam popularna literatura humanistyczna ma kilkuwiekową tradycję. Nowość tworzy „Bibljoteka Filomaty" także formatem, wykonaniem i wreszcie niską ceną. Wszystkie te walory przyczyniły się do powodzenia tej serji, z której kilka tomików zaledwie w miesiąc po ich wydaniu (jak „Keramika grecka", „Paryrologja") są na wyczerpaniu. *R. G.*

Eichler Franz. Lehrbuch der Geschichte für Handelsakademien und verwandte Lehranstalten. IV Teil: Die neueste Zeit. Wien, s. VI+176.

Jest to nowe wydanie czwartej części znanego podręcznika do nauczania historji w szkołach handlowych Sinwel - Eichlera. Dlatego pomieszczamy o nim wzmiankę, że z pośród niewielu nowych podręczników uwzględniających historję najnowsza książka Eichlera może być użyteczna zarówno w szkołach średnich zawodowych, jak i ogólnokształcących. Odpowiada ona bowiem tym wymogom, jakie stawia się dziś historji i uwzględnia te wszystkie jej dziedziny, z któremi winien zapoznać młodzież nauczyciel historji. Dobrze zharmonizowane są tu zatem następu-

jące działy historji: polityczna, społeczna, gospodarcza wraz z polityką gospodarczą, a wkońcu historja sztuki i kultury i wogóle historja godnych podkreślenia przejawów wysiłku myśli ludzkiej, w które obfituje zwłaszcza wiek XIX.

Książka obejmuje okres czasu od 1815 do 1918. Podzielona jest na trzy główne rozdziały. Rozdział I zamyka się w obrębie lat od 1815 do 1850. Jest to okres walk o nowy ustrój i nowe formy państwowości, a równocześnie okres wielkich przeobrażeń gospodarczych. Zostały tu wzięte pod uwagę wszystkie ważniejsze kraje ówczesnego świata i wszystkie ważniejsze wypadki. Zaczyna się rozdział omówieniem historji politycznej od Kongresu Wiedeńskiego począwszy. Szczególną uwagę poświęca autor rewolucjom i dążeniom niepodległościowym, jakie w okresie do roku 1850 miały miejsce, a osobny ustęp poświęca wiośnie ludów. Punktem wyjścia są dla niego oczywiście kraje austrjackie i niemieckie. Następnie omawia najważniejsze wynalazki techniczne, środki i rozwój komunikacji lądowej, wodnej i powietrznej, rozwój życia gospodarczego w najważniejszych jego działach, a to w dziedzinie rolnictwa, przemysłu i handlu. Przy omawianiu historji handlu, daje głównie obraz rozwoju polityki handlowej.

Rozdział II obejmuje lata od 1850 do 1914. Jest to okres nacjonalizmu i imperjalizmu, okres rozwoju handlu światowego, rozwoju wielkiego przemysłu, a w związku z tem, okres powstania t. zw. kwestyj socjalnych. Z natury rzeczy zajmuje ten rozdział w książce najwięcej miejsca. Znowu zaczyna autor od rozwoju wypadków politycznych w różnych państwach europejskich. Wiąże je z rozwojem stosunków politycznych w Ameryce, Azji i Afryce. Szczególną zwraca uwagę na kwestje kolonij. Kończy ten ustęp zorjentowaniem ogólnem w polityce europejskiej przed wojną światową. Przechodzi potem do komunikacji. Zwraca uwagę na wynalazki i postęp komunikacji wodnej (okręty parowe), lądowej (koleje), omawia ich organizację i znaczenie dla życia gospodarczego, mówi o znaczeniu i organizacji poczty, telegrafów, telefonów, wkońcu o postępach w tym okresie na polu komunikacji powietrznej. Osobny ustęp poświęca rozwojowi gospodarki rolnej, leśnej, górnictwu, rozwojowi rzemiosła i przemysłu. Osobno mówi o pieniądzu, jego funkcjach, o bankach, giełdach i ich roli. W jeden ustęp ujmuje omówienie zmian, jakie w tym okresie zaszły na polu polityki handlowej. Daje też krótki ustęp, poświęcony sztuce i muzyce, następnie mówi o rozwoju filozofji, matematyki, astronomji, badań językowych, historji, prawa, ekonomji, geografji, nauk przyrodniczych i medycyny. Osobno zajmuje się kapitalizmem i kwestją społeczną, osobno też traktuje o socjalizmie, komunizmie i anarchizmie.

Rozdział III obejmuje lata od 1914 do 1918. Omówieniu wojny światowej i jej skutków poświęca autor ten ostatni rozdział swego podręcznika. Ostrożnie traktuje o przyczynach wojny światowej, zwracając jednocześnie uwagę na niedostateczność opracowań tego zagadnienia. Zajmuje się układem sił w tej wojnie, przebiegiem walki i jej zakończeniem. Kończy rozdział ustępem o skutkach wojny światowej na polu: politycznem, gospodarczem, społecznem i obyczajowem.

Stefan Inglot (Lwów).

Geschichtsbuch für Schulen mit deutscher Unterrichtssprache in Polen. Ausgabe A. Unterstufe I Teil bis zur Hälfte des XVIII-ten Jahrhunderts frei bearbeitet nach dem Geschichtsbuche von W. Jarosz. Lwów, 1933. Nakładem Państw. Wydawn. Książek Szkolnych. str. 201, 95 ilustr.

Podręcznik wydany został, jak wskazuje wzmianka w tytule, dla szkół mniejszości narodowej niemieckiej w Polsce, mianowicie dla wyższych klas szkół powszechnych z niemieckim językiem wykładowym.

Opracowanie oparło się na używanym w szkołach polskich podręczniku W. Jarosza, zmienionym jednak w układzie i w poszczególnych ustępach zgodnie z przeznaczeniem dla młodzieży niemieckiej. Jakiekolwiek zastrzeżenia możnaby mieć wobec tego rodzaju przeróbek wogóle, w tym jednak wypadku przyznać należy, że podręcznik na przeróbce owej nietylko nie stracił, ale pod wielu względami — jak postaram się niżej wykazać — zyskał. Odnosi się to przedewszystkiem do konstrukcji książki. Zadanie W. Jarosza było pod tym względem łatwiejsze: pisał dla młodzieży polskiej, żyjącej i uczącej się w Polsce, zatem od drugiej połowy X w. oparł swoje „Opowiadania" o historję Polski, zgodnie zresztą — w zasadzie przynajmniej — z programem nauczania, uzupełniając je tylko koniecznemi wiadomościami z historji powszechnej. Powiedziałabym nawet, że w tem ograniczeniu wiadomości z dziejów powszechnych posuwa się W. Jarosz zbyt daleko, skoro od reformacji aż do połowy XVIII w. (dotąd sięga cz. I podręcznika) niema ani jednego ustępu z historji powszechnej a tylko bardzo nieliczne i luźne wzmianki z jej zakresu przy odnośnych ustępach z historji polskiej. Wobec takiego ujęcia, znikły z tej części podręcznika takie epoki i kwestje, jak wojna 30-letnia (tylko krótka wzmianka przy omawianiu stosunku Polski do Turcji za Zygmunta III — str. 157), lub rozwój absolutyzmu (przeniesiony wraz z epoką Ludwika XIV i i. do II części podręcznika, co pod względem chronologicznym jest złe).

Tymczasem z przeznaczenia książki niemieckiej wynikały już pewne trudności konstrukcyjne. Autor pisał dla młodzieży niemieckiej, żyjącej i uczącej się w Polsce, dla młodzieży, z której mają wyróść lojalni obywatele państwa polskiego, w którem im los żyć kazał. Trzeba było zatem dać w podręczniku obraz dziejów tego państwa w odpowiednim zakresie, a zarazem umożliwić tej młodzieży poznanie zarówno dziejów swego narodu w stosunkowo szerszym, a dziejów powszechnych w szczuplejszym zakresie.

Z zadań tych, sądzę, że wywiązał się autor doskonale. Dał podręcznik o konstrukcji zwartej, gdzie epoki i fakta łączą się genetycznie, przyczem zdarzenia i ludzie wybitniejsi występują z całą plastyką.

Dzieje Germanów od starożytności, poprzez powstanie i rozwój państwa niemieckiego i Austrji, aż do pocz. XVIII w. opracował dość szczegółowo, chociaż specjalnie (idąc w tym względzie za Jaroszem) skrócił opis rozwoju monarchji austrjacko-węgierskiej, opuszczając np. Maksymiljana I i zjazd wiedeński z 1515 r., co i ze względu na związek z dziejami Polski

nie było wskazane. Może zechce autor umieścić te fakty w II części podręcznika (zgodnie z Jaroszem), co znów ze względu na chronologję nie jest właściwe. Rozszerzając podręcznik przez uwzględnienie dziejów Germanów i — później — Niemiec, — dodał autor szereg nowych rozdziałów, lub rozszerzył odnośne ustępy z podręcznika W. Jarosza. Tak już w historji starożytnej rozrosły się (na str. 53 — nast.) wiadomości o pierwotnych Germanach, przez dodanie ich zwyczajów, sposobu życia, wierzeń religijnych, udziału w rozkładzie cesarstwa rzymskiego, powstanie zaś państw germańskich traktuje się w osobnym rozdziale. Po Karolu W. zatrzymujemy się dłużej przy dynastji saskiej. Z dynastji salickiej natomiast może niesłusznie opuszczono rozwój potęgi cesarstwa za Henryka III, co można było zaznaczyć łącznie np. z Kazimierzem Odnowicielem (str. 69). Zarówno ze względu na historję Niemiec, jak i powszechną, rozwinął autor opis wypraw krzyżowych (str. 80), zaś walkę papiestwa z cesarstwem opracował w osobnym rozdziale, obejmując nim także historję Hohenstaufów. Tu szkoda, że nie wyzyskał legend przywiązanych do obu Fryderyków, a dał tylko suchy opis ich panowań (str. 81 — nast.).

Na przejściu do czasów nowożytnych włączył autor osobny rozdział o wynalazkach (str. 126 — nast.), co zupełnie słuszne, tylko, że może zbyt wiele miejsca poświęcił wynalazkowi prochu strzelniczego i broni palnej. Dodam, że ustęp ten należało umieścić przed rozdziałem o odkryciach.

Następnie daje autor obszerny rozdział o reformacji (str. 136 — nast.), podając szczegółowo jej powody, omawiając wystąpienie Lutra i jego naukę (mniej z punktu widzenia dogmatyki, niż Jarosz — co lepsze). Dalej omawia pierwsze wojny religijne w Niemczech, aż do pokoju w Augsburgu 1555, wyczerpując w ten sposób dokładnie dzieje reformacji w Niemczech. Wreszcie i wojnie 30-letniej poświęcił osobny i obszerny rozdział (str. 170 — nast.).

Tyle o specjalnem opracowaniu historji niemieckiej, której zresztą poświęca autor jeszcze cały szereg wzmianek i uzupełnień łącznie z historją polską i powszechną.

Mimo tych dodanych rozdziałów, jak i przeniesienia — z całą słusznością — do tej części podręcznika rozdziału o Ludwiku XIV (str. 187), rozmiary książki wzrosły, w porównaniu z podręcznikiem Jarosza, tylko o 17 stron (196, 179). Wynik ten osiągnął autor przez złączenie i skrócenie, lub pominięcie niektórych mniej ważnych ustępów książki Jarosza. Odnosi się to zwłaszcza do dziejów starożytnych, w mniejszym stopniu do dziejów wieków średnich. Z tej też potrzeby skracania wynikło dla dziejów nowożytnych przestawienie sekularyzacji Prus, którą dołączono do dziejów Pomorza i Zakonu w XV w. — ze względu na chronologję to przestawienie trzeba uznać za mniej szczęśliwe (str. 121). Inne natomiast skróty (np. w ustępie o Włoszech, str. 131, o sejmie polskim, str. 143/4 — i i.) nie zaszkodziły podręcznikowi, owszem, dodały mu jasności i zwartości. Tak i ujęcie dziejów Polski w w. XVI—XVII, potraktowane u Jarosza systemem czytanki o wielkich ludziach (np. „O Janie Zamojskim", „O księdzu Skardze" i t. d.) zostało tu zmienione, zgodnie z konstrukcją całego podręcznika: autor włączył dzieje owych wielkich ludzi — opuściw-

szy jedynie księdza Skargę — do opisu panowań poszczególnych królów z dynastji Wazów. Zyskała na tem zwłaszcza chronologja.

Poza tem, w porównaniu z podręcznikiem Jarosza wykazuje „Geschichtsbuch" jeszcze cały szereg dodatnich zmian, zwłaszcza w przedstawieniu dziejów średniowiecznych i nowożytnych. I tak, słusznie dodane: (str. 105) ocena (choć bardzo zwięzła) działalności Kazimierza W., (str. 112) zakończenie wojny z Krzyżakami w r. 1411, (str. 148) uzupełnienie budownictwa renesansowego w Polsce zabytkami pozakrakowskiemi (str. 160), szerzej omówione założenie uniwersytetu w Wilnie, (str. 167) umieszczona wzmianka o Dymitrze Samozwańcu, której zupełnie brak u Jarosza, (str. 183) dodane warunki pokoju w Oliwie i wzmianka o Michale Korybucie, (str. 192) wymieniona bitwa pod Połtawą, (str. 198) słuszna ocena wpływu Rosji w Polsce XVIII w.

Skończywszy na tem wyliczenie treści książki, wypada zkolei wspomnieć o usterkach.

Zaczynam od dziejów starożytnych: na str. 18 i 29 przedstawiony w dwu ustępach rozwój kultury i sztuki greckiej — u Jarosza podobnie — czy nie lepsze byłoby łączne opisanie wszystkich okresów kultury greckiej w jednym rozdziale? Poza tem z dążności do skracania, wynikły opuszczenia takie, jak pominięcie bitwy pod Platejami (479 r.), wzmianki choćby o Arystydesie, zbyt pobieżne opracowanie religji Rzymu (te dwa ostatnie zarzuty odnoszą się też i do książki Jarosza).

W opisie dziejów wieków średnich popełniono też szereg nieściłości: t. zw. „cesarstwo rzymskie narodu niemieckiego" datuje autor niesłusznie już od r. 800 (str. 59), datę przybycia Dąbrówki do Polski nieściśle oznacza na r. 966 (str. 64), za Chrobrego mówi o „wcieleniu" Rusi Czerwonej do Polski, bez wzmianki o oderwaniu tej ziemi za Mieszka I od Polski (str. 67); Bolesław Śmiały udał się „nach Rotrussland" — przedstawienie niedokładne (str. 70); w wojnach Krzywoustego z Niemcami można było wymienić imię cesarza Henryka V (str. 71). Na str. 91 przy omawianiu kolonizacji w Polsce, niesłusznie przedstawia autor Polskę „jako kraj w większej części pokryty lasem i dziki" — winien też był silniej zaznaczyć, że wprowadzenie t. zw. „prawa niemieckiego" (które zresztą przyszło do Niemiec z Zachodu, głównie z Niderlandów) było raczej zmianą ustroju społeczno-gospodarczego, niezupełnie zależną od kolonizacji.

Pomijając cały szereg drobniejszych uchybień, zaznaczę tylko bardziej rażące w opracowaniu dziejów nowożytnych. I tak: na str. 173 wymieniona bitwa pod Lipskiem, zamiast dokładniej: Breitenfeld pod Lipskiem; bitwa pod Lützen (1632) nazwana mylnie nierozstrzygniętą, zarazem niejasno zaznaczona śmierć Gustawa Adolfa; str. 177 „Kosakenataman" mylnie nazwany zamiast „Kosakenhetman".

Ocenę języka i stylu pozostawiając kompetentnym, zauważę tylko, że ton ogólny opowiadania jest naogół spokojniejszy i poważniejszy, niż u Jarosza. Tylko jeśli chodzi o imiona własne polskie, zwłaszcza królów, czy nie lepsze byłoby ich przetłumaczenie wraz z przezwiskami. Pod względem formy zewnętrznej przedstawia się podręcznik dodatnio, papier dobry, ryciny przeważnie starannie wykonane, choć przy doborze pomieszano ilustracje współczesne i nowe; brak przy wiekach średnich ilustracji

przedstawiającej kościół gotycki, zaś w nowożytnych rażą: wzięty z Jarosza, nic nie mówiący portret Ludwika XIV w młodym wieku i lichy portret J. Zamojskiego. Brak również zupełnie map. Druk staranny, tylko mało przejrzysty, — chociaż lepszy, niż u Jarosza — brak spacjowania, tłustych czcionek użyto oszczędnie, brak dyspozycyj marginalnych. Korekta pozostawia wiele do życzenia (zwłaszcza str.: 23, 47, 76, 179 i i.).

Kończąc, powtórzę, że podręcznik ocenić należy — pominąwszy drobne usterki — jako zupełnie odpowiadający zadaniu, chociaż metodycznie nie nowy.

Zaznaczę jeszcze, że byłoby rzeczą niezmiernie interesującą, porównać — zwłaszcza pod względem treści — z tym podręcznikiem analogiczne podręczniki obce. *Marja Chmielowska (Lwów).*

Haintz Otto. Gustav Adolf. Teubner Leipzig, 1932, str. 32 (Teubners Quellensammlung für den Geschichtsunterricht, IV. 21).

Z okazji trzechsetlecia śmierci Gustawa Adolfa wydał Dr. Haintz zeszyt tekstów do nauki historji poświęcony królowi szwedzkiemu. Zawiera on jednak nie teksty źródłowe, nie dokumenty czy współczesne relacje, jak to czynią np. nasze Teksty źródłowe wydane przez Krakowską Spółkę Wydawniczą, ale zestawia opinje historyków o danym problemie, w tym wypadku o Gustawie Adolfie. Na podstawie tego materjału mają uczniowie zapoznać się ze sposobami naświetlania osoby bohatera przez różne epoki dziejopisarstwa i kierunki, aż po chwilę dzisiejszą. Rozpoczyna zeszyt wyjątek z odczytu D. Schäfera, który niejako wprowadza w warunki i sytuację polityczną momentu wystąpienia Gustawa Adolfa na widownię dziejową. Następnie Ranke (Geschichte Wallensteins) reprezentuje pogląd na Gustawa Adolfa jako oswobodziciela protestantyzmu, czego nie neguje fakt wyciągnięcia pozytywnych korzyści dla rodzimej Szwecji. Gustaw Droysen (Eine Erwiderung an Herrn Helbig) natomiast zwraca uwagę raczej na polityczne cele Gustawa, jako rzecznika interesów szwedzkich przedewszystkiem. Na ten imperjalizm szwedzki kładzie nacisk także Treitschke (Gustav Adolf und Deutschlands Freiheit) przedstawiciel kierunku ultranacjonalistycznego. Najnowszy badacz dziejów bohatera wojny trzydziestoletniej prof. Paul nawraca do tradycji gloryfikacyjnej protestanckiej. Onno Klopp zwalcza i potępia Gustawa Adolfa z punktu widzenia światopoglądu katolickiego i cesarskiego. Ciekawy jest paszkwil socjaldemokratyczny F. Mehringa (Gustav Adolf. Ein Fürstenspiegel zu Lehr und Nutz der deutschen Arbeiter), który odsądza szwedzkiego króla od czci i wiary, przypisuje mu tylko chęć rabunku i zasługę ogłupienia Niemiec na długie lata. Zeszyt kończy wyjątek z dzieła szwedzkiego uczonego Wittrocka, który przedstawia właściwą syntezę działalności Gustawa z punktu widzenia szwedzkiej racji stanu i wszechświatowej doniosłości.

Zestawienie więc materjału, jak widzimy, ciekawe i godne uwagi, może pobudzić młodzież do zastanowienia się nad metodą pracy histo-

rycznej, nad względnością wyników nauki historycznej i na tym przykładzie przy odpowiedniem pokierowaniu pracą ucznia powinno wywołać odpowiednią dyskusję i krytykę. Przykład ten stosowany, o ile sobie przypominam, przez Paszkiewicza jednak bez przeciwstawień tak systematycznych dałby się i u nas na naszym materjale rozwinąć dla pożytku nauki i nauczania.

Dodam jeszcze, że w notatkach znajdujemy komentarz i objaśnienia tekstu oraz szczegóły dotyczące stanowiska autorów cytowanych wyjątków. Tu drobne sprostowanie: na str. 3 uw. 3 podane jest, że w Altmarku dostał Gustaw Adolf kilka miast pruskich w zamian za szwedzkie, gdy tu chodziło o Malborg i inne grody polskie, które otrzymał elektor jako odszkodowanie za Piławę i Kłajpedę. *K. T.*

Die alte Schweiz in Bildern, herausgegeben von Dr. E. A. Gessler. Orell-Füssli Verlag, Zürich-Leipzig, 1933, str. 8 nlb. + 296 tablic + str. 8 nlb.

Książka ta to zbiór 296 ilustracyj, odtwarzających historję Szwajcarji od czasów najdawniejszych aż po 1798 rok. Czasy najdawniejsze (prehistorja, starożytność i wczesne średniowiecze) odtworzone są przez fotografje wykopalisk i przedmiotów zachowanych z danej epoki. Od ostatnich lat IX wieku spotykamy współczesne obrazy (minjatury z kronik, psałterzy), witraże, płaskorzeźby z kości słoniowej. Od połowy XV w. pojawiają się obok poprzednich drzeworyty, obrazy współczesnych malarzy i ryciny z ilustrowanych kronik. Uderza bogactwo materjału z XV w. Z pojawieniem się grafiki, źródła stają się uboższe. Napotykamy liczne portrety. Obok wyżej wymienionych, mamy dla wszystkich epok zdjęcia architektury i rzeźby, oraz plany rozbudowy osiedli ludzkich, otrzymywane często przez zdjęcia z lotu ptaka. Nieliczne są natomiast i może mniej fortunne (niewyraźne) zdjęcia starych dokumentów.

Reprodukcje są naogół starannie wykonane. Odczuwać się daje brak obrazów kolorowych, osobliwie w reprodukcjach, odtwarzających dawne stroje. Podniosłyby one zapewne koszt, ale zarazem i wartość wydawnictwa. Pod każdą ilustracją umieszczono krótki objaśniający napis. W napisach tych występuje wielka dbałość o ścisłość historyczną, co stwarza w tem wydawnictwie ciekawe połączenie metody popularyzatorskiej (ilustracje) z naukową. W wyborze materjału uderza ogromna przewaga ilustracyj dotyczących wojen i wojska (110 tablic — blisko 50% materjału), nad kulturalno-obyczajowym. Zadziwia to tem silniej w zdemilitaryzowanej Szwajcarji.

Naogół może wydawnictwo to odegrać rolę wielkiego popularyzatora historji w społeczeństwie, a w szkole być ważną pomocą przy nauczaniu historji na wszystkich stopniach. Autor wydawnictwa zapowiada wydanie części drugiej, mającej objąć historję lat: od 1798 aż po dzień dzisiejszy.

Przeglądającemu tę książkę Polakowi nasuwają się mimowoli rozważania nad możliwością i warunkami stworzenia podobnego dzieła dotyczącego naszych dziejów. *Marja Kruczkiewiczówna (Lwów).*

B o g d a n S u c h o d o l s k i. Ideały kultury a prądy społeczne. Wypisy z dzieł myślicieli polskich XIX i XX wieku. Z 16 portretami. Nakładem „Nowej Księgarni", Sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa, 1933. str. 519.

Publikacja p. Suchodolskiego pomyślana została jako pomoc podstawowa dla warsztatów pracy oświatowej: szkolnej i pozaszkolnej. Książka ta jednak, w swej treści, niezwykle zwarta w kompozycji a świetnie postawiona pod względem aparatu naukowo-pomocniczego staje się pierwszorzędnym przewodnikiem także w nauczaniu historji. Przynosi pozatem wiele materjału pracownikowi naukowemu, który sam nie jest niejednokrotnie w możności przeorać materjału polskiej literatury filozoficznej i socjologicznej całego przeszło stulecia. Książka p. Suchodolskiego jest bowiem czemś więcej, niż chrestomatją tylko; daje nam ona obraz historycznego rozwoju nowoczesnej myśli polskiej — tej, która była ośrodkiem poglądu na dzieje, na rolę człowieka wobec historji i historji wobec człowieka. Centralne zagadnienie tej książki: kultura pojęta jest jako twórczy stosunek człowieka do życia, uchwycony nie w jakimś momencie statycznym, lecz na całowiekowej linji ewolucyjnej. W tem zbliża się ten typ konstrukcji do dziedziny badania historycznego.

Selekcja materjału chrestomatji, t. j. fragmentów z pism myślicieli polskich, zarówno zeszłowiecznych, jak i współczesnych dokonaną została oczywiście na zasadzie pewnego indywidualnego poglądu autora na zagadnienie kultury. Autor go nam wprawdzie nie konkretyzuje, ale charakteryzuje go zapomocą pytań: „jak zorganizować życie zbiorowe, by nie zaprzeczało ono moralnym wartościom, jak się uchronić od barbarzyństwa, jak wprowadzić ów ład, zapewniający te dwie identyczne właściwie rzeczy: sprawiedliwe współżycie i swobodny rozwój kultury? Oraz czem być może i powinno w tych warunkach wychowanie?"

Wybór fragmentów dobrze dobranych i opracowanych, ujął redaktor zbioru w ośm wielkich rozdziałów, zaopatrzył w zwięzłe ale doskonałe wstępy i nadzwyczaj pożyteczne informacje bibljograficzne, całość zamknął wiadomościami biograficznemi. Ten aparat pomocniczy, obfitujący pozatem w mnóstwo krótkich, ale nader rzeczowych objaśnień (terminologja filoz., objaśnienia histor.-biograf.) — przeprowadzony został ze szczególną pieczołowitością. Same wstępy do poszczególnych rozdziałów, jakkolwiek ujęte raczej po literacku, niż naukowo są jednak przeważnie doskonałe; szczególnie da się to powiedzieć o wstępie do nacjonalizmu i ideologji ludowej. Wstępy te pozatem posiadają tę wartość dydaktyczną, iż nie dają konkretnego zarysu wiedzy o danym problemie, lecz umiejętnemi pytaniami pobudzają czytelnika do wejrzenia w dany wycinek naszej konstrukcji myślowej.

Rozdz. I. odpowiada na pytanie: Co to jest kultura, rozdz. II. przechodzi do podstawowych kierunków historjozofji (czynniki rozwoju i sposoby organizowania życia zbiorowego), z których wysuwają się tu na czoło: religijna teorja rozwoju dziejów, teorja materjalistyczna i idealistyczna. Charakterystycznym rysem tej części wypisów jest to, że żaden z nich nie staje na płaszczyźnie zdeklarowanego determinizmu. P. Suchodolski

nazywa to „przekonaniem, typowem dla myśli polskiej“ i w miejsce determinizmu akcentuje pogląd o znaczeniu ludzkiej woli i zapobiegliwości w ewolucji dziejowej. Rozdział III: Konserwatyzm i radykalizm i rozdz. IV—VI. dają jasny przegląd tych ogólno-ludzkich prądów, które są bądźto „wyrazem pełnego i zasadniczego poglądu na świat bądź też przejawem trwałej postawy umysłowej wobec życia“. O ile pierwszej części tego określenia odpowiada idea zachowawcza i postępowa, o tyle rozwinięciu drugiej służą już rozdziały następne; i tak: rozdz. IV. poświęcony jest katolicyzmowi, rozdz. V. — nacjonalizmowi, rozdz. VI. — socjalizmowi. Każdy z tych kierunków naświetlony jest z kilku stron, przedewszystkiem z punktu widzenia materjalistycznego i idealistycznego. Pozatem fragmenty ilustrują nietylko pozytywną ideologję danego kierunku, ale dają też jego krytykę. Rozdz. VII. Elementy ideologji ludowej — jest bardzo ciekawem i oryginalnem ujęciem tak charakterystycznych a równocześnie zapoznanych źródeł naszej kultury narodowej. Ilustrują ją głosy ludzi z ludu i z poza ludu, sam zaś redaktor zbioru zamyka problem w pewne ramy. W ideologji ludowej widzi nie obronę interesów klasowych tylko, gospodarczych czy politycznych ale „wiarę w twórcze siły wsi, przeciwstawiającej się miastu i odradzającej człowieka i kulturę przez wzmocnienie gasnącego w mieście rytmu życia na łonie przyrody“. Rozdz. VIII wreszcie p. t. Zamknięcie, w fragmentach, poświęconych składowym członom problemu kultury: człowiekowi, społeczeństwu, państwu i demokracji — rozmieszcza umiejętnie akcenty na najistotniejszych momentach.

Całość publikacji jest pierwszorzędnem zjawiskiem w naszym ruchu wydawniczym, tembardziej że autor zapowiada w krótkim czasie t. II. p. t. Kultura i osobowość. Nietylko omówiona w najogólniejszych zarysach treść dzieła, ale i techniczne wyposażenie jego stoją na takim poziomie, że klasyfikują książkę jako najlepszy przykład dla tego rodzaju wydawnictw.

Marjan Tyrowicz (Lwów).

KRONIKA

— VII Międzynarodowy Zjazd Historyków w Warszawie. Sekcja Dydaktyczna (XIV). W dniach od 21 do 28 sierpnia odbędzie się w Warszawie VII Międzynarodowy Zjazd Historyków. Zgodnie z już ustaloną tradycją jedna z sekcyj Kongresu, a mianowicie Sekcja XIV poświęcona będzie nauczaniu historji.

W ciągu ostatniego pięciolecia t. j. od VI Międzyn. Zjazdu Historyk. w Oslo (1928) zainteresowanie sprawą nauczania historji stale wzrasta. Wielokrotnie omawiano rolę nauki historji w nauczaniu oraz niejednokrotnie podkreślano doniosłość współpracy międzynarodowej i wysuwano szereg postulatów dydaktycznych w tej dziedzinie. Obrady Sekcji XIV na VII Zjeździe mają tem większą wagę, w pojęciu Komitetu Organizacyjnego, że koniecznem jest, aby inicjatywa w sprawach dydaktyki historji przeszła do rąk historyków-specjalistów, jak to już niejednokrotnie pod-

kreślano na wielu zjazdach i konferencjach. Szereg wysuwanych postulatów i rzucanych projektów, czy przez pedagogów czy przez moralistów, czeka na pogłębienie i zrealizowanie. Kwestja uzgodnienia postulatów pedagogicznych i dydaktycznych z podstawowemi zasadami metody naukowej jest pierwszem zasadniczem zadaniem. Dla rozważań w dziedzinie zagadnień dydaktycznych punktem wyjścia niezmiernej wagi jest metoda historyczna, obok czego należy podkreślić wychowawcze znaczenie nauczania historji, utrzymanej jednak w tonie całkowitego objektywizmu naukowego. Z tego punktu widzenia ujmują zagadnienie niektóre zgłoszone referaty j. np. p. W. Moszczeńskiej (Le problème du concret dans l'enseignement de l'histoire) i p. H. Mrozowskiej (Les principes de la méthode éducative dans l'enseignement de l'histoire).

Sprawie realizacji i form współpracy międzynarodowej poświęcony będzie szereg referatów i przemówień m. inn. P. Otlet, wygłosi referat o Atlasie Cywilizacji Powszechnej — p. J. Krasicka, o wymianie międzynarodowej pomocy szkolnych — p. H. Radlińska, o współpracy historyka i pedagoga, referaty pp. R. Altamiry i M. Lhéritiera omówią kwestje podręczników szkolnych.

Obrady nad sprawami dydaktycznemi postanowiono skupić dookoła szeroko ujętego zagadnienia konkretyzacji (p. W. Knapowska, Geschichtsunterricht und Gedächtnis-Bildung — p. J. Malye, L'humanisme et l'élaboration d'une conception internationale de l'enseignement de l'histoire. — p. Cz. Nanke, Historische Karte als Mittel des modernen Unterrichts). Również w związku z tem Komitet Organizacyjny Sekcji XIV zamierza przygotować pokaz pomocy naukowych, podręczników szkolnych, oraz udostępnić członkom Kongresu zwiedzenie czynnych pracowni historycznych.

Zagadnienia konkretyzacji będą uwzględniały wszystkie stopnie nauczania: poza niższem, średniem i wyższem, także oświatę pozaszkolną (referat przedstawiciela Brytyjskiego Instytutu Kształcenia Dorosłych).

Sprawie nauczania historji na stopniu wyższym są poświęcone dwa referaty p. M. Handelsmana (L'enseignement supérieur de l'histoire dans les différents pays. 1903—1933) i p. Vinas Mey'a, (L'enseignement de l'histoire dans les universités espagnoles). W związku z tem będzie postawione niezmiernie ważne zagadnienie kształcenia nauczyciela historji, dającego mu odpowiednie przygotowanie naukowe i dobrą znajomość nowych wymagań dydaktyki. Kwestja przygotowania historyka do zawodu nauczycielskiego, oraz kwestja umożliwienia mu pracy naukowej jest jednym z postulatów wymaganych, ale dotychczas nie zrealizowanych.

Dla umożliwienia jaknajszerszym warstwom nauczycieli wzięcia udziału w obradach Zjazdu, Prezydjum M. Z. H. uzyskało w Ministerstwie W. R. i O. P. przychylną odpowiedź w sprawie urlopów dla nauczycieli historji, na czas od 20 do 27 sierpnia. Wśród przewidzianych dotychczas ułatwień dla członków Kongresu wymienić należy: 50% zniżki na kolejach polskich w obie strony, znaczne ulgi w taksie hotelowej, bezpłatny wstęp na wystawy sztuki i t. p. W ósmym dniu Zjazdu projektowana jest wycieczka do Krakowa i Wieliczki. Zgłoszenia na Kongres oraz prośby o informacje należy kierować na ręce generaln. Sekretarza Komit. Org. p. dr. Manteuffla, Warszawa Uniwersytet; w sprawie czynnego udziału w obradach Sekcji XIV (referaty, przemówienia, udział w dyskusji) należy się zwracać do Przewodniczącego Sekcji p. prof. H. Radlińskiej, Warszawa, Opaczewska 2 a, Wolna Wszechnica Polska, lub do Sekretarza Sekcji p. dr. W. Moszczeńskiej, Warszawa, Kujawska 3. Składka zjazdowa wynosi równowartość 4 dolarów, zaproszeń osobistych nie wysyła się.

Odpis. — Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. — Warszawa, dnia 12 kwietnia 1933 r. — Nr. II S. 3154/33. — Międzynarodowy Kongres Historyków w Warszawie i Krakowie. — W czasie od 21 do 29 sierpnia b. r. odbędzie się w Warszawie i Krakowie Międzynarodowy Kongres Historyków. Z powodu dużego zainteresowania kongresem wśród historyków polskich Ministerstwo upoważnia Kuratorja do udzielania urlopu tym nauczycielom historji, którzy będą chcieli wziąć

udział w Kongresie i wykażą się legitymacją zjazdową na czas od 20 do 27 sierpnia 1933 r. — Za dyrektora Departamentu: (Dr. Michał Mendys, Naczelnik Wydziału).

— Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego stosownie do uchwały poprzedniego posiedzenia Komisji miało odbyć się zebranie w związku z Walnem Zgromadzeniem Delegatów P. T. H. we Lwowie dnia 13 maja 1933 r. Wobec braku kompletu ponieważ nie mogli przyjechać członkowie Komisji z Warszawy i Krakowa, zebranie się nie odbyło, poza konferencją porozumiewawczą w sprawie programu Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych i regulaminu Komisji. W konferencji wzięli udział Dr. Knapowska z Poznania, prof. Lorentz z Łodzi i Dr. Tyszkowski ze Lwowa. Posiedzenie Komisji odbędzie się w czasie Zjazdu Międzynarodowego w Warszawie według uchwały Zarządu Głównego P. T. H.

— Program nauki historji w nowym ustroju szkolnym ukazał się drukiem, osobno dla szkół powszechnych trzeciego stopnia, a osobno dla gimnazjów państwowych. Są to projekty drukowane jako rękopis, niemniej będą podstawą nauczania w klasach V-tej powszechnej i I-ej gimnazjalnej od początku przyszłego roku szkolnego 1933/4. Program szkoły powszechnej liczy stron 22, gimnazjalny stron 26. Klasa V szkoły powszechnej obejmuje okres od czasów prasłowiańskich, dzieje polskie do Sobieskiego, VI do dni dzisiejszych a na VII przypada omawianie zagadnień współczesnych. W gimnazjum klasa I obejmuje starożytność aż do pojawienia się Polski na widowni dziejowej, kl. II do końca XVII w., kl. III 1696—1914, wreszcie kl. IV Niepodległą Polskę. Każdy ustęp dotyczący materjału ma scharakteryzowane wyniki do osiągnięcia a następnie uwagi szczegółowe i ogólne do całości programu. Do omówienia programu przystąpimy w następnych zeszytach naszego pisma.

— Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach ogólnokształcących. Rok V, zeszyt 4 (10) treść: Egzamin dojrzałości w szkołach średnich ogólnokształcących. Nakładem M. W. R. i O. P. Warszawa 1933, str. 56—2 nlb.

Poradnik ministerjalny przynosi w ostatnim zeszycie wskazówki w sprawie egzaminów maturalnych, oparte na doświadczeniach delegatów Ministerstwa, którzy w roku poprzednim przysłuchiwali się egzaminom w całej Polsce. Poza uwagami ogólnemi poświęconemi sposobowi przeprowadzania egzaminu, znajdujemy tam szczegółowe omówienie poszczególnych przedmiotów. Na str. 33—38 Historja z nauką o Polsce współczesnej. Uwagi te znane są uczestnikom kursów metodycznych, ponieważ były przedmiotem wykładu instruktorki Dr. Mrozowskiej. Punkt ciężkości położony na wymaganie orjentacji w materjale faktycznym, na rozszerzenie działów historji (gospodarstwo, kultura), oraz na aktualizację zagadnień dziejowych w nawiązaniu do momentu dzisiejszego. Inicjatywę tę można tylko z radością powitać choć to i owo budzić może zastrzeżenia czy wątpliwości, przedewszystkiem zaś szkoda, że Poradnik ukazał się dopiero przed egzaminami samemi i nie zawsze jest czas przygotować młodzież do odpowiadania w myśl wskazań Poradnika, gdy nieraz dotychczasowe wymagania przewodniczących były diametralnie różne.

— Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire. Vierteljährliche Zeitschrift der internationalen Konferenz für Geschichtsunterricht. Quartely Bulletin of the International Conference for the Teaching of History). Ukazał się I numer Kwartalnika Konferencji międzynarodowej dla nauczania historji (Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'Enseignement de l'Histoire, Paris 1933, str. 136). W słowie wstępnem zaznaczają wydawcy, iż podjęli wydawanie pisma na polecenie Konferencji, udzielone im w czasie pierwszego zjazdu jej członków, w Hadze

(30 VI, 1 i 2 VII 1932 roku). Pismo ma stać się międzynarodowem — jak się wydawcy wyrażają — „narzędziem pracy“ dla uczących historji; wydawane jest w trzech językach: francuskim, niemieckim i angielskim. Celem jego jest — jak wogóle Instytutu międzynarodowej współpracy intelektualnej, którego „Konferencja“ jest oddziałem — „rozwijać zrozumienie wzajemne narodów“, do czego ma się głównie przyczynić systematyczna konfrontacja poglądów poszczególnych narodów na zagadnienia ze wszystkich dziedzin historji. Pierwszym etapem pracy będzie porównanie programów nauczania (historji) w poszczególnych krajach. Ponieważ jednak cały aparat wydawniczy nie został jeszcze ostatecznie zorganizowany, pierwsze numery pisma zajmą się przedewszystkiem sprawozdaniem z pierwszego zjazdu w Hadze, tembardziej, iż zjazd ów ma doniosłe znaczenie dla organizacji samej Konferencji.

Cel Konferencji określa podobnie w swej odezwie prezes Rafael Altamira (Hiszpanja) zaznaczając, iż Konferencja dążyć będzie do uzyskania wpływu (drogą współpracy intelektualnej) na nauczanie historji w poszczególnych krajach tak, by z czasem niemożliwym stał się zarzut — jak dotąd zbyt często zasłużony — iż historycy podtrzymują nieporozumienia i nienawiści między poszczególnemi narodami, a także, by niemożliwem stało się wszelkie „historyczne“ usprawiedliwienie gwałtów, popełnianych przez państwa i narody w dziedzinie polityki międzynarodowej.

Wyrazem tych dążności były do pewnego stopnia referaty i dyskusje pierwszego zjazdu w Hadze.

Poruszono w nich sprawy: 1) stanowiska i zakresu historji kultury w nauczaniu historji (referent Dr. Schmidt z Berlina); 2) stosunku między historją narodową a powszechną w nauczaniu (ref. Carlgren, Szwecja); 3) sprawę podręczników i kontroli ich treści z punktu widzenia ogólnych celów Konferencji (ref. M. Dumas, Francja); 4) kwestję od jakiego wieku i z jakim doborem faktów należy uczyć dziecko historji (ref. P. Bovet, Szwajcarja).

Reasumując wnioski poszczególnych referentów, przedstawił M. Lhéritier (Francja) życzenia Konferencji: a) zredagowania elementarnego podręcznika historji cywilizacji, który byłby, łącznie z wyborem odpowiedniej lektury, używany w szkołach już od 12 roku życia uczniów; b) dla zbadania i rozstrzygnięcia kwestji stosunku w nauczaniu pomiędzy historją powszechną a poszczególnych narodów stworzyć należy osobną komisję; c) ponieważ dla rewizji podręczników istnieje komitet ekspertów Ligi Narodów, nie stworzono w tym celu osobnej komisji w łonie Konferencji, lecz postanowiono ograniczyć się do ogłaszania sprawozdań o podręcznikach (dyskusja nad tym punktem była długa i dość rozbieżna, wnioski niezbyt zgodne); 5) w sprawie nauczania historji w wieku dziecięcym, postanowiono nawiązać kontakt z szeregiem organizacyj, zajmujących się tą sprawą (jak Bureau International d'Éducation w Genewie, Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs i i.).

Następny zjazd wyznaczono na r. 1934, w Hiszpanji. Polskę reprezentował na Zjeździe prof. O. Halecki z Warszawy.

Prócz sprawozdania ze Zjazdu, obejmuje ten numer Kwartalnika zestawienie dotychczasowych wysiłków na polu współpracy międzynarodowej w zakresie intelektualnym, podane w formie artykułu przez G. Lapierre (Francja). Autor omawia organizację i działalność instytucyj takich, jak: Commission Internationale de Coopération Intellectuelle, Podkomisji Ekspertów dla nauczania młodzieży o celach Ligi Narodów (Le Sous-Comité des Experts pour l'enseignement à la jeunesse de buts de la Société des Nations). Podkomisja Ekspertów wypracowała, pod nazwą „projektu Casarès'a“, projekt rewizji podręczników historji w kierunku wyeliminowania z nich wszystkiego tego, co szkodzi porozumieniu wzajemnemu między narodami. Zkolei zajmuje się G. Lapierre w tymże referacie sprawą związku między rozbrojeniem materjalnem i moralnem, podkreślając wystąpienie w tej sprawie ministra A. Zaleskiego (listem do Ligi Narodów z 17 IX. 1931 r.) oraz skutek tego wystąpienia w postaci zorganizowania,

w łonie Komisji Międzynarodowej dla współpracy intelektualnej, specjalnego „Komitetu dla rozbrojenia moralnego“ (Comité pour le Désarmement moral).

Artykuł prof. L. Emery'ego z Lyonu zajmuje się sprawą uwzględniania historji „międzynarodowej“ (powszechnej) w programach nauczania początkowego i podaje ciekawe informacje, jak się przedstawia kwestja ta niemal we wszystkich ważniejszych krajach świata.

Osobne sprawozdanie poświęcono w tym numerze Kwartalnika obradom: Komitetu Międzynar. Nauk Historycznych (Comité Internat. des Sciences Historiques, w Hadze 4—6 VII. 1932) i Zjazdu: Federacji Międzynarodowej Stowarzyszeń Nauczycieli (Fédération Internat. des Associations d'Instituteurs, w Luksemburgu 27—29 VII. 1932) — nad sprawą podręczników i nauczania historji.

Cennem uzupełnieniem numeru jest bibljografja podręczników szkolnych historji, narazie dla: Włoch, Holandji, Prus i Anglji — oraz bibljografja publikacyj (francuskich, angielskich i niemieckich) z zakresu historji pracy.

— Kursy metodyczne dla nauczycieli historji odbyły się w rb. w Grodnie i Lublinie. Po kursie grodzieńskim wydano drukowany okólnik zawierający postulaty i zagadnienia metodyczne omawiane na kursie, oraz bibljografję dotyczącą zagadnień poruszanych w wykładach Dra K. Tyszkowskiego.

— Kursy ustrojowo-programowe organizuje Ministerstwo w czasie wakacyj, a mianowicie od 3—15 lipca dla dyrektorów w poszczególnych okręgach, a w czasie od 3—17 sierpnia w dwóch turnusach od 3—9 i od 10—16 sierpnia dla nauczycieli rozmaitych przedmiotów, dla historyków w Poznaniu. Na program pomienionych kursów złożą się zagadnienia dotyczące zasad nowego ustroju szkolnictwa, w szczególności ustroju gimnazjum 4-letniego, wytyczne nowych programów, wraz z ich podłożem psychologicznem, państwowo obywatelskiem i gospodarczem, omówienie programów poszczególnych przedmiotów oraz organizacji pracy dydaktycznej.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego we Lwowie odbyła dwa posiedzenia naukowe, a to dnia 13 maja 1933 r. z referatem C. Świderkówny z Łodzi pt. O podstawy naukowe i psychologiczne nauczania historji. Dnia 9 czerwca odbyła się dyskusja w sprawie programu historji w gimnazjum i jego realizacji w przyszłym roku szkolnym. Dyskusję zagaili Dr. Tyszkowski i Dr. Kruczkiewiczówna, zabierali głos Dr. Maleczyńska, Dr. Paszkudzki, prof. Urbański, prof. Balicki, Dr. Hoszowski.

— Materjały i wskazówki dla nauczania historji regjonalnej, część I obejmująca dzieje ziemi Czerwieńskiej aż do r. 1772 w opracowaniu Dr. Maleczyńskiej i Dr. Gilewicza ukaże się w handlu księgarskim we wrześniu br.

— Wśród czasopism: Ostatnie numery czasopism pedagogicznych poświęcone są przeważnie omówieniu nowych programów, zarówno dla szkoły średniej, jak i powszechnej. Większość pism podaje szczegółowy rozbiór odnośnych zarządzeń władz, zastanawiając się nad sposobami realizacji tego nowego ustroju oraz nad korzyściami, jakie on przynosi (Praca Szkolna, Głos Nauczycielski, Zrąb, Oświata i Wychowanie). Inne ograniczają się narazie do ściśle informacyjnego zaznajomienia czytających z nowemi programami i ustrojem (Miesięcznik Pedagogiczny, Przegląd Nauczycielski). Nawet jednak najbardziej stosunkowo szczegółowe omówienia powyższej kwestji nie traktują poszczególnych przedmiotów nauczania, z tej przyczyny, iż programy tych przedmiotów nie były jeszcze — ustalone i oficjalnie ogłoszone. Dr. Pohoska zajmuje się w swych arty-

kułach (w „Zrębie“ i „Szkole“) tylko ogólniejszą kwestją „elastyczności“ nowego programu. W związku z reformą szkolnictwa pozostaje refleksja nad metodami nauczania; wiele miejsca poświęcają poszczególne pisma tej sprawie, zwłaszcza w odniesieniu do t. zw. „szkoły pracy“ (Kultura Pedagogiczna, art. J. Kruszewskiego, Ruch Pedagogiczny, art. H. Rowida i i.). Podobnie i kwestja matury, jej celu, reformy jest rozważana obszernie (zwłaszcza: Ogniwo, Muzeum). Wobec tego zainteresowania sprawami natury zasadniczej, schodzą na plan dalszy kwestje szczegółowe. — Jeśli chodzi o sprawę nauczania historji, dają się wyłowić tylko nieliczne artykuły o niej traktujące.

Dla szkoły powszechnej przynosi „Przyjaciel Szkoły“, w nrze 4 (15 II 1933), dramatyzowaną lekcję o Konstytucji 3-go Maja w oddziale VI, pomysłu Ferdynanda Potockiego (Lipnik, wojew. kieleckie). Artykuł ten jest ciekawym przyczynkiem do problemu dramatyzacji przy nauczaniu historji, poruszonego w niniejszym numerze naszego pisma przez St. Nowaczyka.

„Miesięcznik Pedagogiczny“ (maj, czerwiec-lipiec 1933) daje artykuł J. Kikena (Katowice) p. t. „Problem „uczenia się“ i nauczania w zastosowaniu do nauki historji w szkole powszechnej“. Nawiązując do twierdzenia wyjętego z „Dydaktyki historji“, H. Pohoskiej oraz do programu Ministerstwa W. R. i O. P. określa J. Kiken cel nauczania historji, którym jest poznanie rozwoju cywilizacji i jej znaczenia. Zgodnie z tem założeniem, podkreśla szczególniej konieczność szerszego traktowania prehistorji w szkole powszechnej, gdyż właśnie przy prehistorji dzieci najlepiej uczą się oceniać doniosłość cywilizacji.

Po tej dygresji na rzecz programu nauczania, przechodzi autor do właściwego zagadnienia: sprawy „uczenia się“. Punktem wyjścia dla współczesnych metod jest zainteresowanie, „ciekawość“ ucznia. Autor wspomina o skrajnej metodzie niektórych niemieckich szkół, która idzie, tak dalece po linji zainteresowań dzieci, iż brak tam wogóle systematycznego kursu historji, a nauczanie ogranicza się do okolicznościowych pogadanek. Słusznie ocenia autor ten system jako niewystarczający. Dla klas niższych wydaje mu się odpowiedniejszą metoda Decroly'ego, która polega na systematycznych pogadankach i badaniach, ułożonych w cykle, obejmujących przedewszystkiem historję cywilizacji. — Dla klas wyższych nadaje się najbardziej system daltoński, z samodzielną pracą ucznia pod kierunkiem nauczyciela. Autor nie entuzjazmuje się zbytnio dla tej metody z powodu jej aspołeczności (praca indywidualna) oraz dlatego, iż uczeń przy uczeniu się historji natrafia na szereg trudności (pojęcia historyczne), których nie jest w możności sam rozwiązać. Odrzucając (dla szkoły powszechnej) zalecaną przez Kerschensteinera metodę uczenia historji na podstawie źródeł, zaleca autor w rezultacie swych rozważań metodę, którą możnaby nazwać „mieszaną“. Obejmuje ona: poglądowość, wykład, a nawet — przy odpowiedniem wyposażeniu szkół — dla V i VI oddziału szkoły powszechnej, system daltoński, przyczem autor podkreśla, jako główny plus tej metody, zainteresowanie ucznia książką wogóle.

Poza temi — wyżej omówionemi — artykułami z dziedziny nauczania historji w szkole powszechnej, znajdujemy jeszcze w numerze majowym „Ogniwa“ artykuł Dra A. Zanda p. t. „Historja w francuskich szkołach średnich“, dający bardzo zwięzłą, ale wyczerpującą i ciekawą charakterystykę metody nauczania historji we Francji.

Zagadnienie, wciąż aktualne, korelacji przedmiotów traktują artykuły: J. Hulewicza „O przebudowie studjum polonistycznego“ (Ruch Pedagogiczny, nr. 2—3, 1933), a przedewszystkiem umieszczone w Kwartalniku Klasycznym“ (VII, 1, 1933) artykuły: Grużewskiego Wł. „Korrelacja języka łacińskiego z historją starożytną“ i Schulbaumównej Z. „Filologja klasyczna w związku z innemi przedmiotami nauczania“.

M. Ch.

PRZEGLĄD BIBLJOGRAFICZNY DYDAKTYKI HISTORJI

1918–1932

(Dokończenie)

Nowaczyk St. Kolonizacja niemiecka i jej skutki. (Lekcja w kl. V.). Przyj. Szk. 28. t. VII. s. 683—5.

— Litwa za czasów pogańskich. (Lekcja historji w kl. IV.). Przyj. Szkoły. 24. t. III. s. 82—4.

— „Nasza miejscowość". Uwagi o rozkładzie materjału historji dla oddz. IV. Przyj. Szkoły. 32. t. XI. s. 394—5.

— Nauczanie historji w szkole powszechnej. Życie Szk. 31. nr. 2. s. 76—84.

— Nauczanie historji w szkole powszechnej. Oddz. IV. Życie Szk. 31. nr. 4. s. 169—177, nr. 5. s. 201—7.

— Nauczanie historji w szkole powszechnej. Oddział V i VI. Życie Szk. 31. nr. 6. s. 269—76.

— O nowy typ podręcznika do nauczania historji. Ruch Ped. 31. t. XVIII. s. 293—96, 330—335.

— O średniowiecznem rycerstwie. (Uwagi o nauczaniu historji w oddziale V.). Życie Szk. 30. nr. 11—12. s. 511—14.

— Poczucie czasu u dzieci. Przyj. Szkoły. 30. t. IX. s. 248—51.

— Polacy — Polska. Pogadanki historyczne w oddziale III. Przyj. Szk. 28. t. VII. s. 469—71.

— Rysunek jako ilustracja historji. Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 572—4.

— Tadeusz Kościuszko. (Lekcja historji na oddz. IV). Przyj. Szkoły. 31. t. X. s. 726—30.

— Trzeci rozbiór Polski. (Lekcja w oddziale III.). Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 130—2.

— Udział wojsk polskich w wojnie powszechnej. Lekcja historji w oddziale IV. Życie Szk. 31. nr. 5. s. 207—10.

— Uwagi dyskusyjne. Lekcje. Pierwsza wolna elekcja. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 696—7.

— Uwagi o roli historji w realizowaniu wychowania państwowego. Przyj. Szk. 32. t. XI. s. 60—62.

— Wojna — bitwa. Uwagi o nauczaniu historji. Nasz Głos. 29. nr. 2.

— Wyobrażenie czasu a nauczanie historji. Przyj. Szkoły. 30. t. IX. s. 689—97.

— Zagadnienia metodyczne. Historja. Przyj. Szkoły. 30. t. IX. s. 365—6.

— i Bondura L. Historja w szkole powszechnej. Materjał i wskazówki metodyczne dla oddziału trzeciego. Poznań. Księg. Szk. 30. s. XII+211. (Bibl. Dz. Ped. i Metod. t. II).

— i Oczkowska A. Uwagi w związku z nauczaniem historji w szkole powszechnej. Praca Szk. 28. nr. 10. s. 299—301.

Nowakowski St. V Powszechny Zjazd Historyków Polskich. Przegl. Ped. 31. nr. 4. s. 88—90.

Nowicki W. Wyciąg z protokułu konferencji rejonowej, odbytej w dniu 15 stycznia 1925 we Włocławku. (Lekcja praktyczna z historji Polski w oddz. IV na temat „Sobieski pod Wiedniem"). Życie Szk. 25. nr. 3. s. 95—106.

Oderfeldowa C. Kilka uwag o sposobie prowadzenia historji w V i VI oddziałach. Praca Szk. 30. nr. 9. s. 266—68.

— Powtórzenia z historji. Praca Szk. 27. nr. 2. s. 45—48.

Olechnowiczowa Z. O nauczaniu historji w szkole powszechnej. Referat wygłoszony d. 20 I. na konf. rej. w Grodnie. Życie Szk. 25. nr. 3. s. 110—114.

Olszewski W. O reformie hi-

storycznego studjum w szkole ogólnokształcącej. Muzeum. 32. t. XLVII. s. 156—65.

— Szkolne studjum historyczne i nauka o Polsce Współczesnej. Przyczynek do reform szkolnictwa średniego w Polsce. Warszawa. Dom Książki Polskiej. 27. s. 160.

— Szkolne studjum historyczne i nauka o Polsce Współczesnej. Przyczynek do reform szkolnictwa średniego w Polsce. Łódź-Warszawa. 27. s. 96. R. Dutkiewicz. Muzeum. 28. t. XLIII. s. 344—47.

Orzechowski St. Lekcje praktyczne historji. Oddz. IV. Cykl: W służbie ojczyzny. Częstochowa. 32. (33). A. G. 8⁰. s. 182.

Orłow M. O nauczaniu historji. Przegl. Pedag. 22. t. XLI. s. 297—310.

— W sprawie reformy nauczania historji. Ogniwo. 29. t. IX. s. 435—7.

Opatrny W. J. Nauczanie historji a nauka. Pamiętnik V Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Warszawie 30. t. I. s. 671—94.

— O nowe wartości w nauczaniu historji. Przyj. Szkoły. 32. t. XI. s. 345—56.

P. ż. Niemcy i Polacy na Kongresie Historyków w Oslo. Przyj. Szk. 29. t. VIII. s. 419—21.

Pałysowa J. Jak przeprowadziłam pogadankę historyczną w klasie III na temat: „Najdawniejsze grody obronne“ (jako przygotowanie do obrony Głogowa). Mies. Pedag. 25. t. XXXIV. s. 11—14.

Pannenkowa I. Historja w polskiej szkole średniej. Pamiętnik IV powsz. Zjazdu hist. pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 25. t. I. s. 7+1 nlb.

— Dzieje Polski na tle Europy. Kwart. Hist. 28. t. XLII. s. 276—291.

— VI międzynarodowy Kongres historyczny w Oslo. Przegl. Ped. 29. nr. 30.

Paszenda J. Zagadnienie czasu i przestrzeni w nauczaniu historji. Szkoła Śląska. 29. nr. 9. s. 9—12.

Pawlicowa A. Problem współdziałania języków nowożytnych z przedmiotami ojczystemi w ramach szkoły średniej. Muzeum. 27. t. XLII. str. 255—61.

Piers Plowman Histories (Zbiór podręczników do nauki historji). R. Gebertowa. Ośw. i Wych. 29. t. I. s. 308—315.

Pohoska H. Z nowych dążeń w nauczaniu historji. Szkoła Powsz. 28. zesz. III. s. 262—270.

— Dydaktyka historji. Warszawa. Arct. 28. s. 255+3 nlb. R. Dutkiewicz. Kw. Hist. 29, t. I. s. 242—48. Życzyński. Mies. Pedag. 28. t. XXXVII. s. 158—9. T. K. Przegl. Ośw. t. XXIII. s. 194.

— Głosy młodzieży o nauczaniu historji w szkole średniej. (Referat na IV-ty Zjazd Historyków Polskich w Poznaniu 1925). Przegl. Ped. 26.

— Humanitaryzm i nacjonalizm w nauczaniu w Europie powojennej. Ząb. 30. t. I. s. 55—72. t. 2. s. 165—188. t. 4. s. 449—55.

— Poglądy na nauczanie historji w XVIII w. Minerwa Pol. 27. t. I. nr. 1. str. 34—40.

— Rola wycieczek historycznych w nauczaniu historji. Przegl. Hum. 30. t. V. s. 431—39.

— Stan nauczania historji zagranicą. Pamiętnik V Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Warszawie 30. t. I. s. 695—713.

— Teksty źródłowe w nauczaniu historji. Przegl. Ped. 24.

— Teksty źródłowe przy nauce historji w szkole średniej. Przegl. Pedag. 24. t. XLIII. s. 106—14.

— Zakres i metoda nauczania dziejów XX wieku w szkole średniej. Rocznik Oddz. Łódzkiego Pol. Tow. Hist. I. 28, s. 81—89.

— Zjazd historyków polskich w Poznaniu. Przegl. Pedag. 1926. t. XLV. s. 71—3.

Poletur Br. Projekt programu i metod historji Polski na uniwersytetach ludowych. Ośw. Pol. 24. t. I. s. 186—88.

Popiołek Fr. Wykorzystanie warunków miejscowych w nauczaniu historji. Mies. Pedag. 31. t. XL. s. 12—17.

Poradnik w sprawach nauczania i wychowania oraz administracji w szkołach średnich ogólnokształcących i w seminarjach nauczycielskich. Rok III. Zeszyt 2 (4). Warszawa. Książnica - Atlas. nakł. Min. W. R. i O. P. 1931. 8⁰. s. 157+3 nlb. Zeszyt poświęcony specjalnie historji.

Prace słuchaczy Wyższego Kursu Nauczycielskiego w Toruniu 1925—6. a) Projekty lekcyj historji dla oddziału IV-go: a) Nasza droga handlowa. b) Ile traci nasza wieś na skutek

złej drogi. Życie Szk. 27. nr. 2. s. 50—55.

Problemat nauczania dziejów ojczystych. Nauczyciel Lud. 18. nr. 7—12.

Program gimnazjum państwowego. Cz. I. Język polski, historja, języki nowożytne. Warszawa. Książnica Polska. T. N. S. W. 1920. s. 44+3 nlb.

— Gimnazjum Państwowego. Gimnazjum wyższe. Program klasy IV/II i ramy programu klas wstępnych. Warszawa. Książnica Pol. T. N. S. W. 1920. s. V+od 6—86.

— z historji [w zakresie] gimnazjum humanistycznego. Wilno. Zawadzki. 24. s. 15+1.

— Gimnazjum państwowego. Wydział Humanistyczny. Wyd. III. Warszawa. Książnica Atlas. 26. s. VI+2 nlb. + 111+1 nlb.

— nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Warszawa. Książnica Polska, 21. s. XIX+1 nlb.+173+3 nlb.

— nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Wyd. II. zmienione. Warszawa. Książnica Atlas. 26. s. 264+2 nlb. +13+1 nlb.

— Szkoły Powszechnej jednoklasowej czterooddziałowej i dwuklasowej cztero- i pięciooddziałowej. Cz. VII. Historja. s. 32. Warszawa. M. W. R. i O. P. 18.

— nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Cz. III. Historja. s. 31. Warszawa. M. W. R. I. O. P. 1920.

— nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Historja. Wyd. II. W. s. 31+1 nlb.

Protokół z lekcji historji przeprowadzonej w oddziale IV-tym. Życie Szk. 25. nr. 3. s. 106—110.

Przyłuski J. Szkoła pracy. Nauka rysunków, rachunków, czytania, przyrody, geografji i historji, oparta na pracach ręcznych. Książka dla nauczyciela. Warszawa. Nasza Księgarnia. 22. s. 32. R. Wróg futuryzmu w szkolnictwie. Szkoła. 1922. t. LIII. s. 127—8.

Przykłady rozwinięcia programu poszczególnych przedmiotów. Warszawa. Książnica Polska. 1921. (s. 24).

Radlińska-Orsza H. O nauczaniu historji Polski w szkole początkowej. Szkic programu. Dąbrowa Górnicza. Centralne Biuro szkolne. 15. s. 37.

— Postulaty w sprawie nauczania historji na stopniu średnim. Pamiętnik V Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Warszawie 1930. t. I. s. 714—17.

— W sprawie nauczania historji. Ruch Ped. 24. t. XI. s. 77—8.

— Zagadnienie popularyzacji historji. Pamiętnik IV Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 11+1 nlb. Pol. Ośw. Pozaszk. 26. t. III. s. 93—101.

Robiński M., Liczkowski. Uwagi dyskusyjne. Lekcja: Stefan Czarniecki. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 246—8.

Rogowski Wł. O czem nauczyciel pamiętać powinien przy nauczaniu historji. Nasza Szk. t. III. 26. s. 1—3.

Rotyński A. Kilka uwag na tle nauczania historji u dziewcząt i chłopców. Przeszłość. 30. t. II. s. 42—3.

Rowid H. Nauka rzeczy ojczystych. (W sprawie ministerjalnego programu nauki w szkołach powszechnych). Ruch Ped. 21. t. VIII. s. 1—11.

Rybicka E. Próba zastosowania testu wiadomości z historji Polski dla klasy I-ej gimnazjum. Pol. Archiw. psych. 31. t. IV. s. 173—87.

Rymar L. Cel nauczania historji w szkole na tle obecnych dążeń i reform w szkolnictwie. Kraków. Friedländer. 25. s. 46.

— O celu nauczania historji w szkole średniej. Pam. IV Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 5+1 nlb.

Ryszkowska H. Jeszcze o nauczaniu historji. Przyj. Szk. 24. nr. 18. s. 260—3.

— Kalendarzyk Historyczny. Przyj. Szkoły. 23. t. II. s. 12.

S. Protokół z lekcji historji przeprowadzonej w oddz. IV-tym. Cel: Kazimierz Wielki jako dobry gospodarz. Życie Szk. 25. nr. 3. s. 106—110.

S. C. Stefan Czarniecki. (Lekcja w IV klasie). Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 150—2.

Sanderówna. Kązimierz Wielki jako gospodarz prawodawca. Głos Naucz. 19. nr. 6.

Skibiński Fr. Próba nowej metody nauczania historji. Ogniwo. 29. t. IX. s. 115—18.

Smereka J. Stanowisko hi-

storji starożytnej w gimnazjach polskich. Kw. Hist. 27. t. XLI. s. 79—89.

Smulikowska M. Lekcja wstępna z historji dla klasy III. Według programu. Praca Szk. 23. t. II. s. 20—22, 65—8.

Sochaniewicz K. Cele i zadania komisji planów i nauczania historji oddziału lwowskiego Zw. zaw. nauczycieli polskich szkół średnich. Wiad. Naucz. 26. t. I. s. 3—5.

— Kult tradycji lokalnej jako podstawa wychowania obywatelskiego we współczesnem państwie austrjackiem. Pol. Ośw. Pozaszk. 25. t. II. s. 141—46.

— Kultura klasyczna a nauczanie historji starożytnej w gimnazjum. Kwart. Klas. 28. t. II. s. 275—86.

— Nauka historji. (Wskazówki do samokształcenia). Poradniki nauczycielskie. t. II. Lwów. Jakubowski 28. s. 208.

— O przyszłego nauczyciela historji w szkole średniej. Ogniwo. 27. t. VII. s. 18.

— Sprawozdanie z działalności komisji planów i nauczania historji zw. zaw. naucz. pol. szkół średnich. (Oddział lwow.) w r. szk. 1925/6. Wiad. Naucz. 26. nr. 15. s. 4—5.

— Zasługi śp. Stanisława Sobińskiego na polu dydaktyki historycznej. Minerwa Pol. 27. t. I. s. 58—64.

Sołtysik D. Nauka historji na tle środowiska i kroniki miejscowej. Praca Szk. 28. nr. 10. s. 297—299.

Sosnowski M. Nowe próby metodyczne w nauczaniu historji. Przegl. Ped. 31. t. L. s. 575.

W sprawie przeniesienia historji do VII grupy przedmiotów. Memorjał T. N. S. W. do M. W. R. i O. P. 23 VI. 1926. Przegl. Ped. 26. t. XL. s. 707—8.

Stankiewiczówna U. Wstępne opowiadanie historyczne. Przemyśl. K. N. 32. 8°. s. 61+3 nlb.

Steliga W. Uwagi dyskusyjne: co do: Podręcznik w nauce historji. Przyj. Szkoły. 27. t. V. s. 726—7.

Studjum Historyczne na uniwersytecie. Poradnik dla studentów pierwszego roku. Wydane z zasiłkiem Wydz. Nauki M. W. R. i O. P. Warszawa. Nakł. Koła Historyków Sł. Uniw. Warsz. 24. s. VII+1+76+4.

Suchodolski B. Historja kultury w programie szkoły średniej. Przegl. Ped. 26. t. XLV. s. 664—5.

Szelągowski A. Z zagadnień dydaktyki historji. Nauka historji w programach gimnazjalnych. Warszawa. Arct. 25. s. 69.

Szpotański St. O żywszą historję. Przyj. Szkoły. 31. t. X. s. 639—41.

Szyszkowski Wł. O współdziałaniu nauki historji i literatury w szkole średniej. Przegl. Pedag. 26. t. XLV. s. 231—33.

Tatomir A. W. Referat i dyskusja na lekcjach historji. Przegl. Ped. 31. t. L. s. 740—1.

Trawkowska St. Tadeusz Kościuszko. (Lekcja w oddziale trzecim). Przyj. Szkoły. 26. t. V. s. 307—308.

Tyrowicz M. Ćwiczenie piśmienne historyczne w szkole średniej. Muzeum. 29. t. 44. s. 197—201.

Ulmer J. Humanistische Geschichtsphilosophie und Geschichtsunterricht der Gegenwart. Langensalza. 27. (F. Manus Pädag. Magazin nr. 1134). R. A. Br. Przegl. Ped. 28. t. XLVII. s. 706.

Urbański Al. Prusy Wschodnie pod względem gospodarczym. (Szkic lekcji uświadamiającej wobec kwestji wschodnich granic Niemiec dla wyższych oddziałów Szkoły Powszechnej — poza programem nauki). Przyj. Szkoły. 30. t. IX. s. 496—99.

— Zasługi Kościoła katolickiego około utrzymania polskości kraju. (Szkic lekcji na oddział VII.). Przyj. Szkoły. 30. t. IX. s. 433—35.

Urbański-Nieczuja J. Lektura źródeł przy nauczaniu historji w szokłach średnich. Muzeum. 27. t. XLII. s. 234—54.

Utecht J. Dażenia do naprawy Rzeczypospolitej po pierwszym rozbiorze. (Lekcja historji w oddziale IV.). Przyj. Szkoły. 28. t. VII. s. 154—7.

Kilka uwag co do nauczania historji. Szkoła Śląska. 31. nr. 9. s. 310—12.

Vester. a) Godna wzmianki rocznica. b) Najważniejsze wydarzenia historji politycznej Śląska. Szkoła. 22. t. LIII. s. 57—60.

— Materjał do omówienia na godzinach nauki historji (I, II) i języka polskiego (III). Szkoła. 22. z. I—II. s. 2—4.

Vox. Kilka uwag metodycznych

o nauczaniu historji w szkole powszechnej. Szkoła Śląska. 25. nr. 17.

— Nauka historji w szkole powszechnej. Szkoła Śląska. 25. nr. 3, nr. 4.

W. M. Ze zjazdu Historyków polskich. Praca Szk. 31. t. IX. s. 22—4.

Wańczura A. O reformie nauki historji w szkole powszechnej. Pamiętnik IV powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 25. t. I. s. 6.

— Wskazania metodyczne do nauki historji w szkole powszechnej. Lwów. Księgarnia Naukowa. 23. s. 47.

Wehrowa M. Uwagi metodyczne w związku z nauczaniem historji w III kl. szkoły powszechnej. Praca Szk. 26. nr. 6. s. 89—91.

Wiącek St. Pieśń o starym Wachmistrzu z roku 1831. (Lekcja na oddział V w związku ze zbliżającą się 100-ną rocznicą powstania listopadowego). Przyj. Szkoły. 30. t. IX. s. 714—17.

— Powtórzenie w nauczaniu historji. Praca Szk. 31. t. IX. s. 302—306.

Witkowska H. O nauczaniu historji. — Zagadnienia i książki. Ruch Ped. 22. t. IX. s. 221—24.

— O reformie nauczania historji w szkołach zawodowych żeńskich. Głos Szkoły zawodowej. 30. nr. 4.

Wolffówna M. i Mla. W sprawie nauczania historji wierszem. Uwagi dyskusyjne. Przyj. Szkoły. 26. t. V. s. 551—3.

Wychowanie i nauczanie. Przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych S. A. Książnica-Atlas T. N. S. W. opracowali: Dr. Jan Piątek i Dr. Kazimierz Sośnicki. Lwów-Warszawa. Książnica-Atlas. 32. 8⁰. s. XV+1+256.

Wyciąg z protokółu konferencji rejonowej we Włocławku, odbytej w dniu 11 marca 1925. Lekcja z historji: Henryk Dąbrowski. Życie Szk. 25. zesz. 5. s. 190—97, nr. 6. s. 227—235.

Wycinki. Historja Polski w szkole włoskiej. Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 108—9.

Wysznacka M. Czy uczyć historji politycznej w szkole powszechnej na niższym poziomie. Praca Szk. 31. t. IX. s. 214—16.

Wytrążek B. Lekcja na temat: senator Borah. — Nasze prawo do Pomorza. Szkoła. 32. t. LXIII. s. 23—7.

Zagadnienia polskie w obcych podręcznikach szkolnych. Zrąb. 31. t. 5. s. 87—96. t. 6—7. s. 156—62.

Zand A. Nauczanie pod kierunkiem na lekcjach historji. Ogniwo. 31. t. XI. s. 352—54.

Zawadzki Fr. Cele nauczania historji w szkole. Praca Szk. 28. nr. 10.

Ziemnowicz M. Kilka prób nauczania historji zagranicą. — W poszukiwaniu nowych metod nauczania. Ruch Ped. 25. t. XII. s. 285—310.

Żak St. O nauczaniu historji Polski. Nasza Szk. 26. t. III. s. 3—6.

Żukowski P. O nauczaniu historji w szkole średniej. Rozważania, wskazówki i materjały. Cz. I. Poznań. Druk. Uniw. 24. s. 76+2 nlb. R. E. Maleczyńska. Kw. Hist. 25. t. XXXIX. s. 117—18.

— Uwagi nad projektem programu historji w siedmioklasowych publicznych szkołach powszechnych i w trzech niższych klasach gimnazjum państwowego. Przeszłość. 30. t. II. s. 43—5.

Życie Szkolne miesięcznik poświęcony nauczycielskim konferencjom rejonowym. Włocławek. Spółdz. Księg. Szkolna. 26. nr. 7. poświęcony nauczaniu historji. Treść: I. O nauczaniu historji (referat). II. Pogadanki przygotowawcze do nauki historji. III. Historja w klasie III-ej. IV. Historja w klasie IV-ej. [Przykłady lekcyjne]. s. 141—290.

Życka W. O nauczaniu historji powszechnej w szkołach powszechnych. Szkoła. 24. z. 4/6. s. 186—7.

Zofja Żebrowska (Lwów).

Uwaga. Oddając do druku bibljografję dydaktyczną zdajemy sobie sprawę z licznych braków i prosimy o nadsyłanie uzupełnień, które w następnych zeszytach pomieścimy. — Redakcja.

NOWY PODRĘCZNIK HISTORJI

OPRACOWANY PODŁUG NOWYCH PROGRAMÓW DLA SZKOŁY POWSZECHNEJ

HANNA POHOSKA i MARJA WYSZNACKA

Z NASZEJ PRZESZŁOŚCI

OPOWIADANIA I OBRAZKI. — PODRĘCZNIK DLA V KLASY SZKOŁY POWSZECHNEJ

Podręcznik ten zrywa z dotychczasową tradycją. Nie jest ani encyklopedją wiedzy historycznej, ani skrótem przebiegu zjawisk historycznych w ich genetycznym rozwoju. Wybiera natomiast, zgodnie z mającym obowiązywać programem, tylko pewną ilość momentów czy obrazów historycznych, a usiłuje natomiast przedstawić je wszechstronnie i szczegółowo, aby dany obraz zarysował się w wyobraźni dziecka plastycznie, barwnie i żywo.

Postacie historyczne znajdujące się w podręczniku poruszają się, bohaterowie żyją. Z kart książki wstaje przeszłość nietylko ta oficjalna, zamknięta w ważne i epokowe wydarzenia, lecz znajduje tu wyraz i szary dzień powszedni ze swą pracą, rozrywką i troską.

Autorki podręcznika starają się uczynić przeszłość zrozumiałą, bliską życiu dzisiejszemu, a zatem i bliską dziecku. Treść poszczególnych czytanek dostosowana jest do odnośnych punktów programu Ministerstwa i z ich treścią się pokrywa. Pod względem metodycznym każda czytanka nadaje się bądź do samodzielnego przeczytania przez dzieci, jeśli nauczyciel wskaże przedtem, czego uczniowie mają w tej czytance poszukiwać, bądź też do wspólnego przeczytania i przeprowadzenia analizy.

Po każdej czytance znajduje się, dla orjentacji ucznia i nauczyciela, wyszczególnienie, jaki materjał historyczny należy sobie z niej przyswoić. Przed każdym rozdziałem znajduje się wprowadzenie w treść tego rozdziału, a to w myśl zasady pedagogicznej, iżby praca ucznia była świadoma celu, który jej przyświeca, a nauczanie historji nie było, jak to się najczęściej dotąd zdarzało, biernem przyjmowaniem tego, co zaprojektował sobie i o czem sam tylko wie nauczyciel.

W tekście książki znajdują się tylko takie ilustracje, których obecność usprawiedliwia sam tekst czytanek i które przez ten tekst dają się wytłumaczyć.

Ilustracje mają pełną wartość historyczną, gdyż są to bądź fotografje zabytków architektonicznych, bądź przedmiotów muzealnych, odtwarzających kulturę materjalną epoki.

W ręku nauczyciela podręcznik ten może stać się nietylko przewodnikiem metodycznym, lecz uwolni go całkowicie od troski poszukiwania materjału historycznego.

WYDAWNICTWO M. ARCTA

DO NABYCIA WE WSZYSTKICH KSIĘGARNIACH

— Nadesłano do Redakcji:

Książki: Henryk Szczerbowski, Boje o Polskę Marszałka Józefa Piłsudskiego opowiedziane dla młodzieży. Państwowe Wydawnictwo książek szkolnych, Lwów, 1933. Kazimierz Sośnicki, Podstawy wychowania państwowego. Książnica-Atlas, Lwów, (1933).

— Mapy: Cz. Nanke, Europa w czasie Wojen krzyżowych, Książnica-Atlas, Lwów, 1933.

— Czasopisma: Głos Nauczycielski, Warszawa, 1933; Miesięcznik Pedagogiczny, Cieszyn, 1933; Przyjaciel Szkoły, Poznań, 1933; Ognisko Nauczycielskie, Lublin, 1933; Ruch Pedagogiczny, Kraków, 1933; Przegląd Księgarski, Warszawa, 1933; Nauczyciel Polski, Warszawa, 1933; Szkoła, Warszawa, 1933; Sprawy Nauczycielskie, Wilno, 1933; Polonista, Warszawa, 1933; Przegląd Nauczycielski, Lwów, 1933; Polska Oświata Pozaszkolna, Warszawa, 1933; Ogniwo, Warszawa, 1933; Kwartalnik Klasyczny, Lwów, 1933; Neofilolog, Warszawa, 1933; Oświata i Wychowanie, Warszawa, 1933; Kwartalnik Pedagogiczny, Warszawa, 1933; Nauczyciel Pomorski, Grudziądz, 1933; Bulletin Trimestriel de la Conférence Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire, Paris, 1933.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·— Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. Lwów Nr. 500.880.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.

Rękopisów Redakcja nie zwraca.

DRUKARNIA ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
pod zarządem Adama Wierzbickiego